

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Asistent pedagoga v reflexi legislativních a systémových změn
Teacher assistant in reflection of legislative and systemic changes

Jana Hanzalíková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)
Studijní obor: B ČJ-SPG (7507R037, 7506R028)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Asistent pedagoga v reflexi legislativních a systémových změn“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21.4. 2020

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Vandě Hájkové Ph.D. za její cenné připomínky a ochotu při odborném vedení mé bakalářské práce. Zároveň bych chtěla poděkovat všem osloveným respondentkám za jejich ochotu a čas. V neposlední řadě děkuji své sestře za její podporu při psaní mé bakalářské práce.

ABSTRAKT:

Bakalářská práce se zabývá měnícími se legislativními a systémovými podmínkami, které se dotýkají profese asistenta pedagoga. Teoretická část vysvětluje základní poznatky o této profesi, zabývá se povinnostmi a náplní práce asistenta pedagoga, mapuje vývoj a současný stav inkluzivního vzdělávání. Dále analyzuje legislativní proměny a s tím související podmínky při výkonu povolání asistenta pedagoga. Bakalářská práce se také soustřeďuje na změny, které lze sledovat na úrovni systému prostřednictvím výročních zpráv České školní inspekce, která se mimo jiné zabývá i stavem inkluzivního vzdělávání v českém školství. Praktická část zkoumá subjektivní názory jednotlivých asistentů na povinnosti a požadavky, které jsou na ně vyvíjeny v rámci výkonu jejich práce. Dále analyzuje to, zda asistenti pociťují dopady legislativních změn a pokud ano, tak jak, zjišťuje také, jak se jednotliví asistenti orientují v platných právních předpisech a zda sledují legislativní změny v rámci jejich profese. Výzkumné šetření bylo provedeno pomocí polostrukturovaných rozhovorů s asistenty pedagoga působících na základních školách na Kladensku. Na základě výsledků výzkumu byly navrženy možnosti řešení.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Asistent pedagoga, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, legislativní ukotvení, systémové změny, přímá pedagogická činnost, nepřímá pedagogická činnost, financování

ABSTRACT:

The Bachelor thesis deals with changing legislative and systemic terms relating to the profession of a teacher assistant. The theoretical part explains the basic knowledge about this profession, deals with the duties and job description of teacher assistant, maps the development and current state of inclusive education. It analyzes legislative changes and related terms in the profession of a teacher assistant. The bachelor thesis also focuses on system-level changes through reports of the Czech School Inspectorate, which among other things, also deals with the state of inclusive education in Czech education. The practical part examines the subjective opinions of individual teacher assistant on duties and requirements that are required of them in their work. It analyzes whether assistants feel the effects of legislative changes and, if so, how. It also finds out how individual assistants are oriented in the valid legal regulations and whether they monitor legislative changes of their profession. The research was carried out by semi-structured interviews with teacher assistants working in elementary schools in district Kladensko. Based on the results of the research possible solutions were proposed.

KEYWORDS:

Teacher assistant, inklusive education, student with special educational needs, legislation, systemic changes, direct pedagogical activity, indirect pedagogical activity, financing

Obsah

1	ÚVOD.....	8
2	ASISTENT PEDAGOGA	9
2.1	VYMEZENÍ POJMU ASISTENT PEDAGOGA.....	9
2.2	ASISTENT PEDAGOGA A OSOBNÍ ASISTENT	10
2.3	NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA	11
2.4	VZDĚLÁNÍ A PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA	12
1.4.1.	KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY	12
1.4.2.	OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY	13
3	HISTORIE PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA V ČESKÉ REPUBLICE.....	14
4	INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
4.1	INTEGRACE VERSUS INKLUZE	16
4.2	ZAČÁTKY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO SOUČASNÝ STAV 18	
4.3	INKLUZIVNÍ DOKUMENTY	20
5	LEGISLATIVNÍ ZMĚNY	21
6	SYSTÉMOVÉ ZMĚNY	26
6.1	PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
6.1.1	ŠKOLY A DĚTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	27
6.1.2	UČITELÉ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	28
6.1.3	DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	29
6.1.4	ZÁVĚR.....	31
6.2	ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
6.2.1	ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	32
6.2.2	UČITELÉ V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	33
6.2.3	ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	35
6.2.4	ZÁVĚR.....	36
6.3	STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
6.3.1	ŠKOLY A STUDENTI VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
6.3.2	UČITELÉ VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	38
6.3.3	ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	39
6.3.4	ZÁVĚR.....	40
7	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	42
8	CÍL PRÁCE	42
9	METODIKA	43

9.1	POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT.....	43
9.2	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	43
9.3	REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	43
10	ANALÝZA DAT.....	44
10.1	OKRUH A – CHARAKTER VÝZKUMNÉHO VZORKU	44
10.2	OKRUH B – KVALITA PRÁCE Z POHLEDU ASISTENTA PEDAOGA, SUBJEKTIVNÍ NÁZOR NA POVINNOSTI A POŽADAVKY	49
10.3	OKRUH C – ORIENTACE V PLATNÉ LEGISLATIVĚ	62
11	ZHODNOCENÍ VÝZKUMU A NÁVRHY ŘEŠENÍ	66
12	ZÁVĚR.....	69
13	ZDROJE	71
14	SEZNAM GRAFŮ	75
15	SEZNAM TABULEK	76
16	PŘÍLOHY	77

1 ÚVOD

V bakalářské práci na téma Asistent pedagoga v reflexi legislativních a systémových změn jsou klíčovými termíny legislativa a systém zaměřující se na oblast inkluzivního vzdělávání a zejména pak na profesi asistenta pedagoga. V současné době je inkluze velmi skloňovaným pojmem, a protože její podmínky mají být stále zlepšovány, je nezbytné, aby zákonodárci upravovali legislativu ve prospěch společného vzdělávání. K tomu jsou velmi důležité připomínky odborné veřejnosti a zejména pak těch, kterých se proces školní inkluze týká, a to asistentů pedagoga. Cílem bakalářské práce je proto zjistit, jak průběžné legislativní změny od roku 2015 upravující inkluzivní vzdělávání nebo vlastní práci asistentů pedagoga, vnímají asistenti pedagoga, a jak pocítují dopad těchto změn na svou profesi.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou část. V teoretické části budou shrnuty a zformulovány základní poznatky o profesi asistenta pedagoga. Práce se dále zaměří na pojem inkluzivní vzdělávání a s ní související inkluzivní dokumenty, které jsou od počátku zavedení společného vzdělávání považovány za nejdůležitější. Na základě průběžných legislativních změn budou formulovány podmínky pro profesi asistenta pedagoga. Pomocí výročních zpráv České školní inspekce bude hodnocen současný stav českého školství (v rámci předškolního, základního a středního vzdělávání) a porovnáván s přechozími lety.

V praktické části bude využito kvalitativního výzkumu. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s asistenty pedagoga, kteří ve školství pracují minimálně pět let, budou zkoumány názory na současné legislativní podmínky, na to, zda asistenti vnímají nějaké změny v rámci jejich profese a jak se jich proměna zákonů dotýká. Část otázek bude směřována i k systémovým změnám českého školství.

2 ASISTENT PEDAGOGA

2.1 VYMEZENÍ POJMU ASISTENT PEDAGOGA

Asistent pedagoga je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. definován jako pedagogický pracovník. Účastní se výchovně-vzdělávacího procesu a zajišťuje svou pedagogickou činností plynulý chod ve třídě. Asistent pedagoga je zaměstnancem mateřské školy, základní školy, speciální základní školy, střední školy či vyšší odborné školy a působí ve třídě, kde se nachází žák či student (popř. žáci/studenti) se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen „SVP“). Metodický portál RVP definuje asistenta pedagoga takto: *„Nová profese v našem školství – asistent pedagoga – je pomocník pedagoga, který se může významnou měrou podílet na vzdělávacím procesu nejen ve škole, ale i v oblasti mimoškolní výchovy. Podílí se na podpůrném vzdělávání a integraci žáka se sociálním nebo s kulturním znevýhodněním, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáka mimořádně nadaného.“*¹

Nově zavedená kategorie pedagogických pracovníků je jednou z podpůrných služeb, která zajišťuje, resp. umožňuje, aby se žákovi se SVP dostalo kvalitnějšího vzdělání, lepšího uplatnění na trhu práce, a tak celkově došlo ke zlepšení kvality života těchto lidí. Pracuje pod metodickým vedením učitele, případnou další podporu pak poskytují asistentovi poradenští pracovníci školy (např. výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog) nebo odborníci školských poradenských zařízení (speciálně pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna apod.). Pozice asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy či školského zařízení na základě doporučení podpůrného opatření školským poradenským zařízením, škola tím automaticky získává nárok na zaplacení asistenta pedagoga.

V září roku 2017 bylo v regionálním školství (tzn. ve veškerém školství mimo vysokých škol) celkem 17 725 osob vykonávajících profesi asistenta pedagoga, z toho 13 660 osob působilo v základních školách. Nejvíce asistentů pak bylo evidováno ve Středočeském kraji (2500 osob), nejméně v Karlovarském kraji (500 osob). Za poslední tři roky vzrostl počet asistentů pedagoga až o dvojnásobek. Pokud bychom chtěli

¹ Metodický portál RVP [online]. [cit. 2019-08-06]. Dostupné z: <https://rvp.cz/>

porovnávat množství asistentů s jinými státy, kteří tuto pozici mají zavedenou, zjistíme, že ačkoli v českém školství asistentů pedagoga přibývá, např. ve Velké Británii je počet mnohonásobně vyšší, podle statistiky až 263 000 osob.

Pokud bychom tedy chtěli shrnout základní poznatky týkající se asistenta pedagoga, můžeme konstatovat, že tato profese je novým podpůrným opatřením, které se zavádí do škol, resp. tříd, kde se nachází žáci se SVP, a tím je celkově zvyšováno povědomí veřejnosti o rozmachu inkluzivního vzdělávání v českém školství.

2.2 ASISTENT PEDAGOGA A OSOBNÍ ASISTENT

V rámci asistenčních služeb v České republice se vyskytují dva pojmy, které spolu souvisejí jen zdánlivě a často jsou laickou veřejností zaměňovány. Těmito pojmy jsou asistent pedagoga a osobní asistent. Asistent pedagoga je, jak již bylo zmíněno, pedagogickým pracovníkem, a tudíž zaměstnancem školy. Jeho pracovní náplň je zakotvena v platné legislativě, zejména v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Osobní asistent je též jednou z asistenčních služeb, nicméně je často nesprávně zaměňován právě za asistenta pedagoga. Profese osobního asistenta spadá pod zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách. Zatímco mzda asistenta pedagoga je tedy hrazena ze státního rozpočtu ředitelem školy, osobní asistent je odměňován obvykle neziskovou organizací, ve které je veden jako zaměstnanec, a navíc pak přispívají samotní rodiče daného žáka či studenta, ke kterému je osobní asistent přiřazen. Zásadním rozdílem je i to, že osobní asistent spadá do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen „MPSV“), kdežto asistent pedagoga se zařazuje do resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“).

Zmíněné asistenční služby se nicméně liší i v náplni práce, kdy se osobní asistent věnuje pouze konkrétnímu žákovi se zdravotním postižením. Pomáhá mu během přestávek, při sebeobsluze, stravování, přesunech po škole apod. Celkově ale osobní asistent není během vyučování často vůbec přítomen a když ano, je pouze doplňkovou službou, která se nepodílí na výchovně-vzdělávacím procesu.

Osobní asistence je dále poskytována i mimo školní zařízení. Pomáhá při zajištění chodu domácnosti, kulturních a sportovních činnostech nebo např. zprostředkovává kontakt se společenským prostředím. Tato služba je tedy poskytována bez omezení času a místa.

2.3 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

Hlavní činnosti asistenta pedagoga určuje § 5 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jedním z nejdůležitějších cílů asistenta pedagoga je podpora začleňování žáka/žáků se SVP do hlavního vzdělávacího proudu a třídního kolektivu. Správně zvolená metodika práce je určující nejen pro výchovně-vzdělávací proces, ale i pro vytvoření a zejména pak i udržení dobrých vztahů mezi všemi žáky.

Asistent pedagoga má, stejně jako pedagog, svou práci rozdělenou na přímou a nepřímou, pomáhá tedy jak při vyučovacím procesu, tak i při přípravě na vyučování, komunikuje s rodiči žáka se SVP, účastní se třídních schůzek, pedagogických rad apod. Konkrétnějšími povinnostmi asistenta pedagoga v rámci vyučování jsou např. pomoc žákům při přípravě na výuku, podpora, motivace a posilování sebedůvěry žáka se SVP, nezbytná pomoc při sebeobsluze a pohybu, dohled, dovysvětlení probrané látky, kontrola apod.

Náplň práce je legislativně ukotvena. Vyhláška č. 73/2005 Sb. určovala hlavní činnosti, které byl asistent pedagoga povinen vykonávat, nicméně přijetím vyhlášky č. 27/2016 Sb. a její novelizací se pracovní povinnosti začaly určovat podle úrovně kvalifikace na základě zákona č. 563/2004 Sb. I přesto, že v českém školství jsou povinnosti asistenta pedagoga citovány v platné legislativě, je nutné, aby byly zohledněny individuální potřeby žáka. I díky tomu je v pravomoci ředitele dané školy či školského zařízení, aby určil povinnosti a náplň práce asistenta pedagoga a aby tato náplň zajistila potřeby jak konkrétního žáka se SVP, tak i celé třídy. Ředitel vytváří požadavky zejména na základě doporučené zprávy ze školského poradenského zařízení a nadále i podle dohody s pedagogem a asistentem pedagoga.

Ačkoli máme v podstatě obecně určené povinnosti asistenta pedagoga, musíme se na pracovní náplň podívat i z hlediska samotného žáka s postižením. Je zřejmé, že podpora žáka s poruchami autistického spektra v mateřské škole bude odlišná od podpory žáka se zrakovým postižením na druhém stupni základní školy. V mateřské škole nejsou často obtíže, které postižení přináší, komplexně známy, na základní škole žák ale už obvykle podstoupil základní vyšetření, díky kterým už se mohou pedagogičtí pracovníci zaměřit na potřeby daného žáka. Je tedy nutné speciálně pedagogickou podporu nastavit tak, aby odpovídala potřebám žáka a aby docházelo k rozvoji jeho schopností.

Zásadní je to, že asistent pedagoga nepomáhá pouze konkrétnímu žákovi se SVP, ale celé třídě. „Je třeba též zdůraznit, že asistent pedagoga pracuje vždy podle pokynů konkrétního pedagoga. Asistenční služba je týmová, asistent pedagoga má pouze svůj podíl na uplatňovaných pedagogických a speciálně pedagogických činnostech.“²

2.4 VZDĚLÁNÍ A PŘEDPOKLADY ASISTENTA PEDAGOGA

Stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, i asistent pedagoga musí splňovat jisté požadavky na vzdělání. Je tedy nutné, aby měl odbornou kvalifikaci, která je ukotvena v legislativě. Kvalifikace však není to jediné, co by měl asistent pedagoga splňovat. Důležitou součástí této profese jsou i osobnostní předpoklady, které se pohybují v obecné mravní rovině.

1.4.1. KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY

Požadavky na odbornou klasifikaci definuje § 20 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Odborná kvalifikace je nutná k zajištění kvalitního a odborného vedení žáka se SVP.

Asistent pedagoga musí splňovat, stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, dle výše uvedeného zákona pět všeobecných podmínek:

- 1) Odborná kvalifikace
- 2) Svěprávnost
- 3) Bezúhonnost
- 4) Zdravotní způsobilost
- 5) Prokázání znalosti českého jazyka

V odborné kvalifikaci se ale vyskytují velké rozdíly, a proto jsou rozřazováni do dvou stupňů, a to nižšího a vyššího podle maximálního dosaženého vzdělání. U nižšího kvalifikačního stupně je vyžadováno dokončené základní vzdělání či střední vzdělání bez maturity a k tomu absolvovaný doplňující kvalifikační kurz. V tomto případě se ale liší i pravomoce a náplň práce asistenta pedagoga, který smí vykonávat tzv. „pomocné

² TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ, Zbyněk NĚMEC, *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018. ISBN 978-80-87963-64-7.

výchovné práce“. Do vyššího kvalifikačního stupně jsou zařazováni asistenti pedagoga, kteří již vykonávají přímou pedagogickou činnost při vyučování. Požadovaná vzdělání jsou následující:

- a) Vysoká škola v pedagogickém oboru (min. bakalářský titul) nebo
- b) Vysoká škola v jiném oboru + doplňující kvalifikační kurz nebo
- c) Vyšší odborná škola v pedagogickém oboru nebo
- d) Vyšší odborná škola v jiném oboru + doplňující kvalifikační kurz nebo
- e) Střední škola s maturitou v pedagogickém oboru nebo
- f) Střední škola s maturitou v jiném oboru + doplňující kvalifikační kurz

Často je nutné doplnit si pro vykonávání profese asistenta pedagoga kvalifikační kurz, který zajišťuje vzdělání v oblasti pedagogiky. Takové kurzy mohou být trojího typu:

- 1) Kurz celoživotního vzdělávání (CŽV) organizovaný vysokými školami a zaměřený na pedagogiku.
- 2) Kurz „studium pedagogiky“ (tzv. pedagogické minimum), které má ze zákona rozsah min. 80 hodin a podmínkou pro vstup je dokončené středoškolské vzdělání.
- 3) Kurz „studium pro asistenty pedagoga“, který je v rozsahu min. 120 hodin (z toho až 40 hodin praxe), podmínkou je ukončené základní vzdělání.

1.4.2. OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY

Každá práce s dětmi vyžaduje nejen odborné předpoklady, ale i osobnostní, které jsou velmi důležitou součástí všech pedagogických pracovníků. Zejména u asistentů pedagoga, kteří pracují se žáky se SVP je nutné, aby tyto osobnostní předpoklady splňovali a uměli jich naplno využít.

Podle výzkumu Drotárové (2006) ředitelé škol a školských zařízení preferují zejména kladný vztah k dětem, komunikativnost a trpělivost. Učitelé kladli důraz na empatii, trpělivost a kladný vztah k dětem a asistenti pedagoga kromě již zmíněné empatie a trpělivosti zmiňovali i ochotu pomáhat. U všech těchto pracovníků se tedy shoduje zejména kladný přístup k dětem a trpělivost. Ředitelé ale navíc oceňovali i ochotu vzdělávat se a zodpovědnost, učitelé pak zmiňovali i kreativitu a důslednost.

Obecně je tedy velmi kladen důraz na to, aby asistent pedagoga měl kladný vztah k dětem, byl empatický, trpělivý, vstřícný. Mimoto je vyžadována i kreativita, tvořivost,

laskavost, důslednost a zodpovědnost, sociální citění, schopnost spolupracovat a nechat se vést. Velmi důležité je, aby asistent pedagoga neměl žádné předsudky vůči lidem s jakýmkoli zdravotním postižením, rasovými odlišnostmi, sociálním znevýhodněním apod.

„Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí umět najít správnou míru v těchto vztazích, nebýt příliš dominantní ani submisivní.“³ Jak zmiňuje Uzlová, je nutné, aby asistent pedagoga při komunikaci s pedagogem a rodiči nepůsobil ani nadřazeně ani podřazeně, ale našel jistou rovnováhu mezi těmito vztahy.

Velkým předpokladem je i motivace. Asistent pedagoga by neměl tuto profesi vykonávat jen jako přechodné zaměstnání nebo východisko z nouze, kdy nemůže najít jinou práci. Bohužel profese asistenta pedagoga není obecně motivujícím zaměstnáním vzhledem k malému finančnímu ohodnocení. Je tedy nutné, aby člověk, který chce tuto pozici vykonávat, nacházel motivaci jinde, a to např. v oblasti pomoci znevýhodněným dětem, realizování se v pedagogické činnosti, práci s dětmi apod.

3 HISTORIE PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA V ČESKÉ REPUBLICE

Od devadesátých let minulého století probíhá v českém školství významná transformace. Cílem změn je vytvoření humánního a demokratického školství, které bude poskytovat všem stejné příležitosti a šance na vzdělání. Do českého školství tedy začaly být zaváděny nové a nové možnosti vzdělávání pro žáky se SVP, a to po vzoru např. Německa, Rakouska, Dánska nebo Velké Británie, kteří se stavěním zmíněných demokratických a humánních základů měly již zkušenosti. Takové základy se odrážejí od nutnosti respektovat důstojnost a hodnoty každého z nás a s tím souvisejícího respektování lidských práv a svobod. Nejzásadnější změnou, která se udála, bylo zavedení (a zejména realizování) pojmu inkluze, kdy vzdělávání a výchova žáků se SVP přestalo být již doménou pouze speciálního školství, ale nově se začalo zařazovat do hlavního vzdělávacího proudu.

³ UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-87963-64-7.

Dlouhou dobu se pozice asistenta pedagoga vyvíjela ve dvou skupinách. Do první skupiny se řadili asistenti, kteří byli u žáků se zdravotním postižením, v druhé skupině pak asistenti spolupracovali se žáky se sociálním znevýhodněním.

Pozice asistenta pedagoga u první ze dvou výše uvedených skupin, tedy pro žáky se zdravotním postižením, byla zavedena na základě přijetí vyhlášky č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Tato vyhláška zajišťovala, že v přípravných stupních, třídách pro žáky s poruchami autistického spektra, pro žáky hluchoslepé a pro žáky s více vadami mohou současně působit dva pedagogičtí pracovníci. Jak zmiňují Teplá a Šmejkalová (2007), o činnost asistenta pedagoga projeví v prvních letech největší zájem pracovníci tzv. „civilní služby“. Další výraznější rozvoj zaznamenala profese asistenta pedagoga vzhledem k podpoře integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol až po přijetí nového školského zákona v roce 2004.

Asistence pro žáky se sociálním znevýhodněním se začala rozvíjet již na počátku 90. let. Zpočátku se tato profese zaměřovala pouze na žáky romského původu, odtud se začalo pro asistenty pro romské žáky používat spíše pojmenování „romský asistent“. První takoví asistenti se objevili v soukromé základní škole Přemysla Pittra v Ostravě v září roku 1993. Až v rozmezí let 1997-1998 vešla práce romského asistenta v platnost na základě zákona. Další velké změny přišly v roce 2000-2001 a Němec je popisuje následovně: *„K odklonu od jednoznačného propojení práce asistentů s romskou etnicitou následně došlo na přelomu let 2000 a 2001, kdy ministerstvo školství vydalo Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele. Podle tohoto pokynu byla profese romského asistenta zrušena a nahrazena funkcí vychovatel – asistent učitele, která měla být zřizována ve školách a školských zařízeních s vyšším počtem sociálně znevýhodněných žáků“*⁴ Došlo tedy k tomu, že bylo zrušeno pojmenování „romský asistent“ a nahrazeno pojmem „vychovatel – asistent učitele“. Součástí změn ale bylo i to, že od této chvíle se nehledělo na to, do jaké etnické skupiny žák se sociálním znevýhodněním patří, nyní se asistenti pedagoga začali věnovat všem žákům se sociálním znevýhodněním.

⁴ NĚMEC, Zbyněk, a kol., *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o. p. s, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

V letech 2004-2005 došlo na základě nové školské legislativy, která mimo jiné významně upravuje pracovní pozici asistenta pedagoga, ke sjednocení obou výše zmíněných skupin. Nově se nerozlišovalo mezi asistentem pro zdravotně postižené a sociálně znevýhodněné.

4 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Ačkoli se pojem „inkluze“ v rámci školství používá čím dál častěji, pro spoustu lidí je stále novým termínem, a to i přesto to, že inkluzivní vzdělávání není zdaleka takovou novinkou, jak by se mohlo dle ohlasů a stále větší diskutovatelnosti zdát.

4.1 INTEGRACE VERSUS INKLUZE

V českém školství dříve převažovaly segregační tendence, které ale postupem času přecházely v prosazování integrace. Tu následně nahradila inkluze. Ačkoli se dva zmíněné pojmy – integrace a inkluze – zdají jako totožné a stále spousta lidí to i takto vnímá, pravda je jiná.

Integraci Sovák (2000) definoval jako sjednocení, ucelení, spojení v celek. Jedná se tedy o začlenění, zapojení, zařazení dítěte se SVP do hlavního vzdělávacího proudu, spolužití postižených a nepostižených v malém výskytu konfliktů. Každý z obou skupin nachází ve společnosti své uplatnění. V rámci integrace se má žák přizpůsobit vzdělávacímu prostředí.

Naproti tomu školní inkluze, moderní trend, přizpůsobuje vzdělávací prostředí dítěti. Netýká se už jen žáka se SVP, ale i celého prostředí, ve kterém je dítě vzděláváno. Do tohoto prostředí jsou pak řazeni i jejich rodiče a všichni ostatní účastníci vzdělávacího procesu, tzn. učitelé, ředitel, asistenti a v neposlední řadě i další žáci. Pedagogický slovník charakterizuje inkluzivní vzdělávání takto: „*Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce.*“⁵ Slowík naopak

⁵ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří Mareš. *Pedagogický slovník*. Sedmé. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

školní inkluzi vysvětluje jako „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“⁶.

Inkluze je tedy jakýmsi vyšším stupněm integrace. Obecně se oba pojmy označují jako nejvyšší stupeň socializace žáka se znevýhodněním a tím pádem jde o naprostý opak segregace. Pokud je to možné, nejsou oproti integraci v inkluzivním přístupu, který spočívá v přesvědčení rovnosti všech lidí, využívány žádné speciální prostředky. Speciální pomůcky samozřejmě užívány jsou, protože inkluze ve školství chce dětem s postižením zaručit co nejvyšší vzdělání vzhledem k jejich potřebám, nicméně se zde vyskytuje snaha vzdělávat běžným způsobem společně s vrstevníky bez postižení. Inkluzivní vzdělávání tak neposkytuje „výhody“ pouze žákům s postižením, ale i žákům bez postižení, kteří se učí nezaujatým postojům k osobám se speciálními potřebami, berou je jako běžnou součást svých životů.

⁶ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Druhé. Praha: Grada, 2016, s. 32. ISBN 978-80-271-0095-8.

Následující tabulka popisuje další rozdíly mezi integrací a inkluzí⁷:

Tabulka 1: Rozdíl mezi integrací a inkluzí

INTEGRACE	INKLUZE
Zaměření na potřeby jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertízy specialistů	Expertízy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

4.2 ZAČÁTKY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO SOUČASNÝ STAV

Jak již bylo v úvodu řečeno, inkluzivní vzdělávání není zdaleka takovou novinkou, jak se lidé domnívají. Již v šedesátých letech minulého století se začalo vyvíjet inkluzivní vzdělávání, a to zejména ve státech jako je např. Velká Británie či Kanada. V českém školství se počátky inkluze začaly projevovat zhruba před padesáti lety otevřením speciálních tříd v rámci běžných škol.

Do roku 1989 se v České republice uplatňoval typický segregovaný model školství. Naplňování, byť malého náznaku inkluzivního vzdělávání bylo tehdy úplně zavrhnuto. Zdravé děti byly vzdělávány v běžných školách, děti se znevýhodněními a se SVP pak

⁷ KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-844-7

v institucích (speciálních školách), které byly zřizovány mimo hlavní vzdělávací systém. Pro některé rodiče bylo vzdělávání v takovýchto institucích nechtěné. Obávali se, že jejich dětem bude poskytnuto horší vzdělání, než které se poskytuje v běžných školách. Tento školský model, správně nazývaný segregovaný (segregace je dle Školního slovníku cizích slov charakterizována jako „*oddělování, odlučování, druh rasové diskriminace, oddělování nebělošského obyvatelstva od bělošského*“⁸), pak vedl k izolaci jedinců se SVP. Podle mezinárodních dohod, kterými jsou například Úmluva práv dítěte či Úmluva proti diskriminaci ve vzdělávání, bylo navíc zařazování dětí s handicapem do speciálních škol bráno jako porušování práv dětí a jejich rovné šance na vzdělávání.

V posledních dvaceti letech se nicméně začalo odstraňovat oddělování těchto dětí od intaktních, a naopak se objevovaly, a nakonec i rozvíjely (a stále rozvíjí) snahy o co největší začleňování jedince mezi jeho vrstevníky bez znevýhodnění. K těmto snahám vedlo zejména měnící se pojetí školství a v neposlední řadě i změna poměrů v České republice, kdy přišel rozvoj demokracie.

Vzhledem k tomu, že do té doby v českém školství prakticky neexistovaly zkušenosti s integračním trendem (a později inkluzivním), bylo nutné vzhlížet k ostatním evropským zemím a dle jejich vzoru vyspělejšího školství se postupně i u nás přecházelo k inkluzivnímu vzdělávání.

Ačkoli tedy, jak je zmíněno výše, není pojem školní inkluze tak nový, dochází k jeho postupnému rozvoji. Trend inkluzivního vzdělávání nemůže být krátkodobý, unáhlené kroky mohou vést k opačnému účinku, než který od inkluze očekáváme. V rámci postupu zlepšování inkluzivního vzdělávání je velmi důležité i legislativní zakotvení, které může tuto inkluzi ulehčit. Kromě legislativního rámce je také potřeba zajistit dostatečnou připravenost škol, a to jak ze strany organizační, tak i např. personální. Pokud nebudou tyto jednotlivé komponenty dostatečně vyvinuty, bude docházet k neúspěšné inkluzi, kdy žáci se SVP nemusí být přijímáni nejen svými spolužáky, ale i pedagogickými pracovníky.

⁸ MIKULÁŠ, Roman. *Školní slovník cizích slov*. Bratislava: Vydavateľstvo Príroda, 2007. ISBN 978-80-07-01491-6.

4.3 INKLUZIVNÍ DOKUMENTY

V rámci českého školství funguje spousta písemností a ukotvení, které vytvářejí stabilizovanou situaci. I co se inkluzivního vzdělávání týče existuje v České republice několik dokumentů, které tento trend postupně rozvíjejí.

Základním zákonem České republiky je Ústava, jejíž součástí je i Listina základních práv a svobod⁹. Ta v Článku č. 33 upravuje i práva na vzdělávání, a to nejen v rámci inkluze. Článek 33 říká, že právo na vzdělávání je poskytováno všem a že základní a středoškolské vzdělávání je bezplatné.

Dalším stěžejním dokumentem je Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha¹⁰. Tento program vznikl v roce 2001 a formuje základní cíle vzdělávací politiky. Co se týče předškolního vzdělávání, je zde kladen důraz zejména na kvalitu, dostupnost, ale i např. zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků. Navíc vyjadřuje celospolečenské potřeby a dává podněty k práci škol. Bílá kniha mimo jiné zdůrazňuje, že české školství by mělo své žáky připravit na plnohodnotný život v demokratickém státu.

V České republice je zajištění rovného přístupu ve vzdělávání jedním z cílů a na základě toho vznikl v roce 2010 i dokument Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV). „*Základním cílem tohoto materiálu je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti.*“¹¹ Školní inkluze je zde chápána jako takové uspořádání běžné školy, které může nabídnout všem svým žákům odpovídající vzdělávání, a to s přihlédnutím k individuálním potřebám.

⁹ Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

¹⁰ Národní program vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

¹¹ MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2019 [cit. 2019-09-27]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/napiv>

Jako třetí klíčový dokument, který vzdělávání v českém školství ovlivňuje, je Strategie vzdělávací politiky 2020. Tento dokument uvádí tři hlavní priority týkající se nejen inkluzivního vzdělávání, ale i pedagogických pracovníků. První prioritou je snižování nerovnosti ve vzdělávání, druhou efektivní a odpovědné řízení vzdělávacího systému a třetím podpora kvalitní výuky učitele. S posledním kritériem souvisí zkvalitňování výuky budoucích učitelů na vysokých školách.

Mezi nejdůležitější dokumenty u nás ale patří zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“)¹² ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon upravuje podmínky vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, určuje práva a povinnosti osob při vzdělávání. Co se týče inkluzivního pojetí vzdělávání, tento zákon zajišťuje žákům se SVP nárok na rovné a bezplatné vzdělávání.

5 LEGISLATIVNÍ ZMĚNY

Inkluzivní vzdělávání, jinak nazývané společné vzdělávání, profese asistenta pedagoga jsou stále diskutovaným tématem, a proto je potřeba se na tyto oblasti zaměřovat i z legislativního hlediska. Vzhledem k tomu, že právně je u nás společné vzdělávání poměrně nové, stále dochází ke změnám v legislativní oblasti, které se dotýkají jak inkluzivního vzdělávání obecně, tak i přímo profese asistenta pedagoga.

Taková změna se dotýká i zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a to zejména § 16. Do novelizace účinné od 1.9.2016 byla podpora v rámci integrace vázána na diagnózu žáka. Na základě toho pak byly školám přidělovány finance. Po novele školského zákona byla podpora rozdělena do pěti stupňů podpůrných opatření, které jsou definovány v již zmíněném § 16. V odst. 4 jsou specifikovány podmínky uplatnění jednotlivých stupňů podpůrných opatření: „*Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého*

¹² Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

*až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení...*¹³

S tím souvisí i stanovení subjektů, které má žák právo v rámci podpůrných opatření čerpat. Jedním z nich je i asistent pedagoga zmíněný v § 16 odst. 2 písm. g). Toho nelze ale využít v podpůrném opatření prvního stupně. Záměrem zmíněných změn byl zejména postupný přechod dětí ze speciálního školství do hlavního vzdělávacího proudu.

V souvislosti se změnou školského zákona došlo i k novele vyhlášky č. 73/2005, která byla nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která vešla v platnost 1.9.2016. V rámci specifikace činnosti asistenta pedagoga (§ 5) začal být kladen důraz na podporu poskytovanou učiteli. Asistent pedagoga se může věnovat i ostatním žákům dle pokynů učitele. Jednotný popis činností asistenta pedagoga byl nicméně rozdělen po novelizaci vyhláškou č. 416/2017 Sb. na dvě úrovně – vyšší a nižší. Do vyšší úrovně jsou zařazeni asistenti pedagoga, kteří musí mít dokončené minimálně střední vzdělání s maturitou, které v případě jiného, než pedagogického oboru musí být doplněno o nějaké pedagogické vzdělání (vč. kvalifikačních kurzů). Tito asistenti pedagoga zajišťují dle § 5 odst. 3 přímou podporu žáků při vzdělávání. V nižší úrovni musí asistent pedagoga splňovat kritérium ukončeného základního vzdělání rozšířené o kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Takový asistent pedagoga podle § 5 odst. 4 vykonává pomocné výchovné práce. Vyhláška v § 5 odst. 5 dále říká, že: „*Jednomu žákovi nelze doporučit současně více než jedno podpůrné opatření spočívající ve využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga uvedený v odstavci 3 může za tím účelem zajišťovat i činnosti uvedené v odstavci 4.*“¹⁴ Tento odstavec umožňuje asistentovi pedagoga z vyšší úrovně vykonávat i pomocné výchovné práce.

Tato vyhláška dále změnila i poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti asistenta pedagoga. Dle vyhlášky č. 75/2005 Sb. mohl ředitel stanovit nepřímou pedagogickou činností až do 50 % úvazku asistenta pedagoga. Vyhláška č. 416/2017 Sb. ale tento poměr

¹³ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

¹⁴ Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

změnila na 90 % přímé pedagogické činnosti a 10 % nepřímé pedagogické činnosti. Z toho vyplývá, že asistent pedagoga bude mít např. na konzultaci s učitelem či rodiči, na přípravu na výuku, účast na pedagogických poradách pouze 10 % ze stanoveného úvazku. Toto stanovení podílu přímé a nepřímé pedagogické činnosti často zapříčinilo, že asistent pedagoga musel některé činnosti vykonávat bez nároku na finanční odměnu. V případě žáků s těžšími diagnózami (např. poruchy autistického spektra, sluchové postižení) či žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí potřebuje asistent více času pro přípravu na výuku i pro komunikaci s rodiči (a to především u žáků ze sociálně znevýhodněných rodin). Ředitel sice mohl rozsah nepřímé pedagogické činnosti navýšit, ale počet těchto hodin musel pokrýt z jiných finančních zdrojů školy, což je v praxi těžko proveditelné.

Dne 1.1.2020 vstoupila v platnost dlouho diskutovaná vyhláška č. 248/2019 Sb., která novelizuje některé části vyhlášky č. 27/2016 Sb. Nyní již není specifikován počet hodin nepřímé pedagogické činnosti, jak tomu bylo ve vyhlášce č. 416/2017 Sb. (viz výše). V příloze jsou charakterizovány pouze možné výše úvazků a k nim odpovídající počty hodin přímé pedagogické činnosti. Z toho nicméně lze odvodit i počet hodin nepřímé pedagogické činnosti. V závěru se tedy mění pouze to, že vyhláška nezmiňuje podíl nepřímé pedagogické činnosti, v praxi ale rozsah zůstává stejný. Stejně jako do 1.1. 2020 platí i nadále možnost navýšení počtu hodin nepřímé pedagogické činnosti ředitelem, avšak stále za podmínek proplacení z jiných finančních prostředků školy.

Nejnovější vyhláška č. 248/2019 Sb. obsahuje spoustu dalších změn týkajících se profese asistenta pedagoga. Ruší se např. možnost získat asistenta pedagoga do třídy, kde je více než 5 žáků se SVP. Dle § 18 vyhlášky č. 27/2016 Sb. bylo umožněno přiřadit asistenta pedagoga do třídy, kde je více než 5 dětí s potřebou podpůrných opatření 2. – 5. stupně, aniž by některý z těchto žáků měl doporučeného asistenta pedagoga školským poradenským zařízením. Novelizace nicméně § 18 ruší.

Vyhláška č. 248/2019 Sb. mění i počty pedagogických pracovníků v jedné třídě. Nynější § 17 odst. 3 říká, že „*ve třídách, odděleních a studijních skupinách, které nejsou zřízeny podle § 16 odst. 9 zákona, mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost*

*souběžně nejvýše 3 pedagogičtí pracovníci.*¹⁵ Z toho vyplývá, že v jedné třídě mohou současně působit maximálně dva asistenti pedagoga. Dosud byl počet pedagogických pracovníků stanoven na čtyři, tzn. ve třídě mohli působit až tři asistenti pedagoga. Výjimku budou tvořit pouze ty třídy, ve kterých nyní na základě doporučení školského poradenského zařízení působí 4 pedagogičtí pracovníci. Tato výjimka je nicméně jen dočasná, účinná bude pouze po dobu platnosti doporučení, poté i v těchto třídách budou moci vykonávat přímou pedagogickou činnost maximálně tři pedagogičtí pracovníci.

Změna se netýká pouze počtu pedagogických pracovníků, ale i počtu žáků, kterým může asistent pedagoga poskytovat podporu. Původní § 5 odst. 6 říkal, že: *„Není-li dále stanoveno jinak, může asistent pedagoga poskytovat podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně, nejvýše však 4 žákům ve třídě, oddělení nebo studijní skupině...“*¹⁶. Vyhláška č. 248/2019 Sb. nicméně toto omezení ruší. Asistent pedagoga může tedy poskytovat podporu i více než čtyřem žákům s potřebou podpůrných opatření.

Vyhláška dále umožňuje i prodloužení platnosti doporučení školského poradenského zařízení až na čtyři roky místo dvou, které byly uváděny v § 15 odst. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb., ta přesně říká, že: *„Školské poradenské zařízení v doporučení stanoví dobu, po kterou je poskytování podpůrného opatření nezbytné; tato doba zpravidla nepřesáhne 2 roky.“*¹⁷. Prodloužení platnosti je však možné jen v odůvodněných případech, jak je zmíněno v § 20.

Vyhláška č. 248/2019 Sb. obsahuje i malé změny formulací, které nicméně nemění smysl předešlého znění. Příkladem může být § 5 odst. 2. Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve zmíněném paragrafu uvádí, že: *„Asistent pedagoga pracuje podle potřeby se žákem nebo s ostatními žáky třídy, ...“*¹⁸, novelizace ovšem toto znění „mění“ na: *„Asistent pedagoga*

¹⁵ Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

¹⁶ Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

¹⁷ Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

¹⁸ Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

pracuje podle potřeby s žáky třídy, ...“¹⁹. Význam ale zůstává stejný, asistent pedagoga může stále pracovat se všemi žáky ve třídě.

12.1.2016 nabyl účinnosti zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Do té doby bylo běžné, že délka pracovního poměru asistenta pedagoga byla vymezena na dobu 10 měsíců, tedy od 1.9. do 30.6., díky čemuž asistenti pedagoga za prvé neměly jistotu, že je zaměstnavatel znovu zaměstná v příštím školním roce a za druhé jim nebyla vyplácena mzda v období letních prázdnin. Zákon č. 379/2015 Sb., § 23a tuto skutečnost zásadně změnil. Bylo stanoveno, že zaměstnavatel sice může s asistentem pedagoga uzavřít pracovní poměr na dobu určitou, avšak ten musí trvat minimálně 12 měsíců a může být mezi dvěma stejnými smluvními stranami sjednán pouze dvakrát. Výjimku zmiňuje § 23a, odst. 4, který říká, že trvání pracovní smlouvy po dobu minimálně 12 měsíců se nevztahuje na pedagogické pracovníky, kteří byli přijati „jako náhrada za dočasně nepřítomného pedagogického pracovníka na dobu překážek v práci na straně tohoto pracovníka“²⁰ nebo na takového pedagogického pracovníka, který „nesplňuje předpoklad odborné kvalifikace podle § 22 odst. 7.“²¹. Poslední roky se ale častěji a častěji setkáváme s trendem, kdy jsou asistenti pedagoga stále více zaměstnáváni na dobu neurčitou, a to zejména z důvodu stále se zvyšujícího počtu žáků se SVP, kteří jsou zařazováni do hlavního vzdělávacího proudu. Uplatnitelnost asistenta pedagoga je poměrně vysoká i ve chvíli, kdy je ukončená docházka žáka, kterému bylo podpůrné opatření ve formě využívání asistenta pedagoga doporučeno.

Některé legislativní změny vedou v profesi asistenta pedagoga k lepším podmínkám, např. v případě určení minimální délky pracovního poměru. Bohužel mnoho právních předpisů nebylo i přes připomínky odborné veřejnosti stanoveno příliš šťastně. Týká se to zejména podílu nepřímé pedagogické činnosti (resp. v nynější podobě ne stanoveného zákonem, ale snadno odvoditelného z určeného podílu přímé pedagogické činnosti), nebo

¹⁹ Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

²⁰ Zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

²¹ Zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

přibývající práce související s činností asistenta. Těm zákon ukládá mnohem větší nároky, nicméně bez vhodného finančního ohodnocení. Ačkoliv rok od roku v českém školství počet asistentů pedagogů přibývá, stále mnoho kvalifikovaných asistentů přechází do jiného sektoru. Ministerstvo školství by v dalších plánovaných změnách mělo brát ohled na připomínky odborné veřejnosti, která se s pozitivy i negativy asistentské profese setkává i v praxi.

6 SYSTÉMOVÉ ZMĚNY

Tato kapitola se zaměří na systémové změny v rámci předškolního, základního i středního vzdělávání. Česká školní inspekce (dále jen „ČŠI“), zřízena 1.1.2005 na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, sleduje každoročně stav českého školství a hodnotí vzdělávací soustavu České republiky. „Česká školní inspekce získává a analyzuje informace o vzdělávání v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách, ale také ve školských zařízeních (např. školní jídelny, domovy mládeže) zapsaných do školského rejstříku.“²² Pracovníci navštěvují kromě veřejných škol i školy soukromé či církevní. I díky tomu pak mohou být zhodnoceny podmínky celé soustavy českého vzdělávání.

Jedním ze čtyř typů výstupů ČŠI je výroční zpráva, která obsahuje komplexní informace o stavu školství za předchozí školní rok. Od školního roku 2016/2017 se ČŠI začala zaměřovat na průběh uskutečňování společného vzdělávání. Bylo zjištěno, že „většina škol správně a včas upravila své školní vzdělávací programy“²³.

V následujících kapitolách budou hodnoceny a shrnovány informace ČŠI, nejnovější data se vztahují ke školnímu roku 2018/2019.²⁴

²² ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2019 [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>

²³ ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2020-02-06]. ISBN 978-80-88087-15-1.

²⁴ Data převzata z: Výroční zprávy České školní inspekce pro školní roky 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocní-zpravy>; Statistické ročenky školství pro školní roky 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>

6.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání v České republice realizují zejména mateřské školy, a to jak veřejné, tak i soukromé či církevní. Děti zde mají získat sociální dovednosti a základní poznatky o světě a životě kolem sebe.

Žádosti k přijetí dítěte do předškolního vzdělávání vyhodnocuje ředitel dané instituce, kromě toho stanovuje také podmínky přijímání. Mateřské školy přijímají děti zpravidla od tří do šesti let, některé instituce se organizují i pro děti mladším tří let, nejdříve však od dvou let. Takto mladší děti nicméně nemají právní nárok na přijetí. Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění školský zákon, garantuje umístění od tří let věku. Od školního roku 2017/2018 je povinné předškolní vzdělávání pro děti, které dovrší pěti let.

ČŠI se ve školním roce 2018/2019 zaměřovala zejména na podmínky a průběh společného vzdělávání a na poskytování podpůrných opatření.

6.1.1 ŠKOLY A DĚTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V posledních letech počet mateřských škol stoupá, zejména mezi školními roky 2016/2017 a 2017/2018 byl meziroční nárůst 60 škol, naproti tomu mezi lety 2015/2016 a 2016/2017 nebyl zaznamenán žádný nárůst ani úbytek, počet institucí byl v obou školních letech 5 209. Největší nárůsty ČŠI eviduje v podílu soukromých škol, kdy oproti školnímu roku 2014/2015 bylo zaznamenáno o 1,7 %. Naopak podíl škol pro děti se speciální vzdělávacími potřebami je takřka neměnný. Počet tříd se v předškolním vzdělávání zvýšil jen mírně, a to o 95 tříd. Podrobnější počty jsou uvedeny v tabulce č. 1.

Od školního roku 2017/2018 zažívá předškolní vzdělávání nárůst počtu dětí, což je oproti minulým rokům velká změna, vezmeme-li v potaz zejména to, že trendem byl spíše úbytek počtu dětí (např. ve školním roce 2016/2017 bylo evidováno o 4 708 dětí méně než v předchozím školním roce). Tuto změnu lze vysvětlit zavedením povinné školní docházky pro děti od pěti let.

Tabulka 2: Počty škol a tříd v letech 2015-2019 ²⁴

Sledovaný parametr	Školní rok			
	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet škol celkem	5 209	5 209	5 269	5 287
Počet škol pro děti se SVP	115	112	110	112
Podíl soukromých škol	6,4 %	6,7 %	7,3 %	7,5 %
Počet tříd	15 858	15 856	15 969	16 064
Počet dětí celkem	367 361	362 653	362 756	363 776
Počet dětí se SVP	10 536	10 486	10 788	11 245

Věková struktura dětí v předškolním vzdělávání je neměnná, evidují se pouze mírné změny. Ve školním roce 2018/2019 měly největší zastoupení děti ve věku 5-6 let (28,8 %, oproti minulému roku pokles o pouhé 0,1 %), dále to byly děti čtyřleté až pětileté (27,5 %), ve věku 3-4 roky bylo zaznamenáno 25,6 % z celkového počtu. Děti mladší tří let bylo celkem 12,5 %, nejmenší zastoupení pak měly děti starší šesti let věku (5,7 %).²⁴

V posledním roce se počet odmítnutých žádostí o přijetí do předškolního vzdělávání mírně snížil, a to o 433 žádostí. V přechodném roce bylo nicméně odmítnuto 21,5 % z celkového počtu žádostí, což činí 246 dětí, které nebyly k předškolnímu vzdělávání přijaty. Tím se ve školním roce 2017/2018 potvrdily obavy ze zavedení povinné docházky. Kapacity mateřských škol nestačily a ředitelé museli odmítnout některé děti, zejména pak ty v nejmladší věkové skupině (dětí mladší dvou let).²⁴

6.1.2 UČITELÉ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Pro zajištění kvalitního předškolního vzdělání je potřeba zajistit kvalifikovaný pedagogický sbor a ačkoli oproti roku 2016/2017 v následujícím školním roce počet kvalifikovaných pracovníků vzrostl, v posledním školním roce 2018/2019 opět klesl, a to o 0,2 %, jak ukazuje následující tabulka:

Tabulka 3: Podíl kvalifikovanosti učitelů v letech 2016-2019²⁴

	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Kvalifikace	95,6 %	95,9 %	95,7 %

V rámci krajů si nejvyšší kvalifikovanost udržuje Zlínský kraj a Liberecký kraj. Naopak nejnižší počet kvalifikovaných pedagogů eviduje dlouhodobě Středočeský kraj, Plzeňský kraj a Praha. Způsobuje to zřejmě nezáměr absolventů o nástup do mateřských škol, ačkoli v těchto regionech vychází každý rok z univerzit (Univerzita Karlova v Praze, Západočeská univerzita v Plzni) velké množství absolventů bakalářského studia v oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky.

Oproti minulým rokům mírně stoupá i počet specialistů v mateřských školách. Celkem 40,3 % škol mělo ve třídách k dispozici asistenta pedagoga, dalších 29 % sledovaných škol využívalo školního asistenta. V předchozím roce 2017/2018 pozici asistenta pedagoga využívalo o téměř 10 % méně škol (31 %). Trend přiřazování asistentů pedagoga do tříd mateřských škol stále roste, a tak můžeme v následujících letech předpokládat opět nárůst.²⁴

6.1.3 DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

*„V současné době by měl vzdělávací systém poskytovat všem dětem v maximální míře rovné vzdělávací příležitosti.“*²⁵ Proto ČŠI zaměřila pozornost i na podmínky společného vzdělávání a na poskytování podpůrných opatření. Ve školním roce 2017/2018 poskytovalo rovnou příležitost ke vzdělávání celkem 99 % mateřských škol, což svědčí i o tom, že při přijímání dětí do předškolního vzdělávání nejsou upřednostňovány děti bez speciálních vzdělávacích potřeb, s dobrými kognitivními schopnostmi a lepším rodinným zázemím. Následující graf ukazuje, že ve školním roce 2018/2019 zajistilo poskytování rovné příležitosti na výborné úrovni celkem 11,8 % z navštívených škol. Očekávané úrovně dosáhla většina škol (86,7 %).²⁴

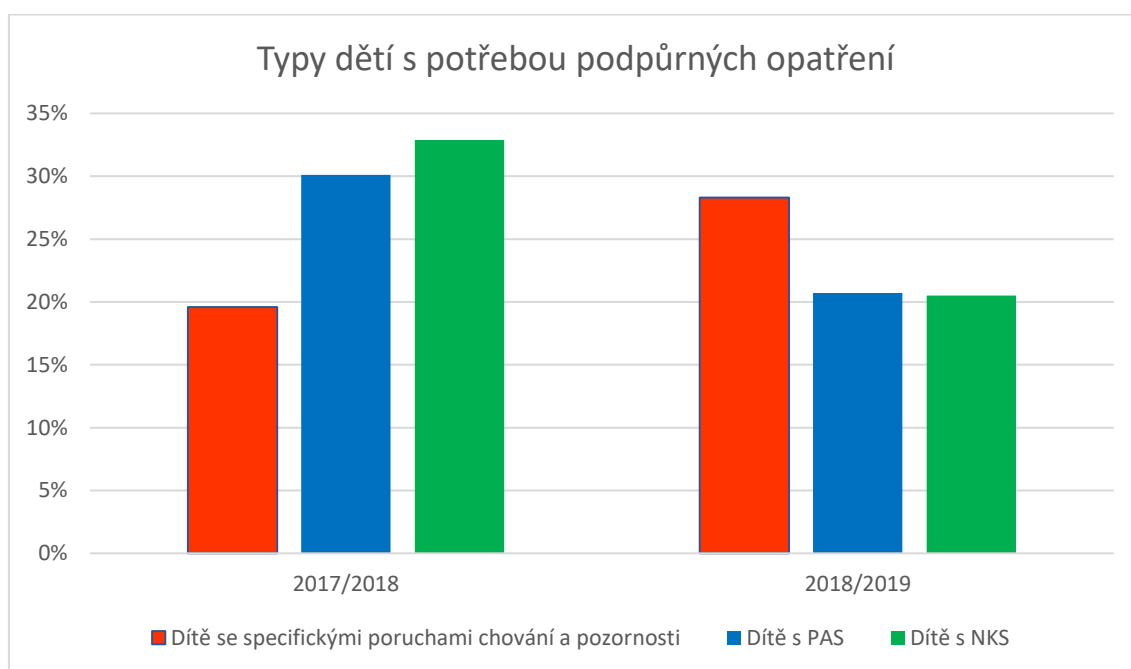
²⁵ ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Česká školní inspekce, 2018 [cit. 2020-02-06]. ISBN 978-80-88087-20-5.

Graf 1: Úroveň poskytování rovné příležitosti



Oproti roku 2017/2018 byl zaznamenán nárůst dětí se specifickými poruchami chování a pozornosti, jako je např. ADHD. Těch bylo celkem evidováno 28,3 %, kdežto v roce 2017/2018 to bylo 19,6 %, jedná se tedy o téměř desetiprocentní nárůst. Naopak poklesl počet dětí s poruchami autistického spektra (např. Aspergerův syndrom, dětský autismus), a to o 9,4 %. V předchozím roce byla nejčtenějším zdravotním postižením narušená komunikační schopnost (NKS), ta tehdy měla podíl až 32,9 % z celkového počtu sledovaných počtu škol. V roce 2018/2019 klesl počet na 20,5 %. Byly sledovány i jiné diagnózy, např. kombinované postižení, lehké mentální postižení, tělesné postižení, zrakové postižení, specifické vývojové poruchy učení, nicméně zde nebyly procentuálně tak velké rozdíly jako u výše zmíněných.²⁴

Graf 2: Podíl jednotlivých typů dětí s potřebou podpůrných opatření



Nejčastějším podpůrným opatření pro žáky se SVP bylo ve školním roce 2018/2019 využití asistenta pedagoga (70 %), dále vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (58,6 %) a následovala úprava organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání (34,5 %). V rámci využití asistenta pedagoga byla jeho činnost rozhodně přínosná v 79 % (v předchozím roce to bylo o 2 % více), jako spíše přínosná v 19 % a jako nepřínosná v 0,5 %, což je v podstatě zanedbatelné procento škol. Spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga byla pozitivně hodnocena v 79,9 % škol.²⁴

6.1.4 ZÁVĚR

Předškolní vzdělávání se dle výsledků a zpráv ČŠI jeví jako stabilní část českého vzdělávání. Počty mateřských škol meziročně narůstají, a to zejména v soukromém sektoru, kdy rodiče čím dál více vyhledávají alternativní instituce jako jsou Montessori školky. Ani věková struktura se výrazně nemění. Děti se SVP stále přibývá, což se odráží i ve využívání podpůrných opatření, spočívající zejména v pozici asistenta pedagoga. V rámci předškolního vzdělávání by bylo potřeba navýšit kapacity mateřských škol, což by vedlo ke snížení počtu odmítnutých žádostí. To je ale bohužel těžko splnitelné. Nejjednodušší cestou by bylo rozšiřování prostor stávajících institucí, nicméně zřizovatelé se potkávají nejen s finančními a prostorovými překážkami, ale i s nedostatečným personálním zajištěním.

6.2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání je jediná část vzdělávání, která je povinná pro všechny děti v České republice. Zákonem je povinná školní docházka stanovena na devět let. Základní vzdělávání se uskutečňuje v základních školách, základních školách speciálních, víceletých gymnáziích a konzervatořích.

Kromě posledních legislativních změn, které se týkaly zejména stanovení počtu žáků ve třídách a školách, aktualizovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy i metodická doporučení, např. Zásady přístupu k dětem, žákům, studentům s poruchami autistického spektra v rámci vzdělávacího procesu s přílohami Desatero pro školy a Desatero komunikace se žákem s PAS ve škole.

Ředitelé škol musí umožnit každému nahlédnout do školního vzdělávacího programu. Zájemce o vzdělání mohou školy informovat i o zaměření školy. Nejčastější profilace škol je jazyková, sportovní či přírodovědná.

ČŠI se ve školním roce 2018/2019 zaměřila zejména na hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Žádoucí je, aby vše bylo v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dále ČŠI pozorovala i podmínky společného vzdělávání, tedy to, jakým způsobem jsou uplatňována podpůrná opatření, jak přínosná je činnost asistenta pedagoga a jaká je jeho spolupráce s dalším pedagogickým pracovníkem.

6.2.1 ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V posledních letech je trendem nárůst počtu základních škol. Zejména se pak zvyšuje i podíl soukromých škol, oproti roku 2014/2015, kdy podíl soukromých škol byl 3,0 %, můžeme zaznamenat významné zvýšení, a to o 2,2 %. Důvodem je poptávka rodičů, a koneckonců i záměr samotných zřizovatelů, po alternativním školství, které spočívá např. v Montessori školách či waldorfských školách. Zvyšuje se i poptávka po profilaci škol ze strany rodičů.²⁴

Dlouhodobě se snižuje počet škol pro děti se SVP, ve školním roce 2018/2019 bylo evidováno zrušení tří takových škol. V předchozím roce to bylo dokonce sedmnáct.

Významně roste i počet tříd a žáků. Za posledních pět let byl nejvyšší nárůst žáků zaznamenán ve školním roce 2015/2016. Oproti předešlému roku přibýlo v základním

vzdělávání 26 114 žáků. Nejnovější data ukazují zvýšení počtu o 14 820 žáků. Průměrný počet žáků na třídu je stabilní, od roku 2016/2017 je to každoročně 20,1 žáka (v roce 2015/2016 to bylo 20,2 žáka na třídu). Každý rok stoupá počet žáků se zdravotním postižením. Mírně se zvyšuje i podíl žáků cizinců.²⁴

Počty škol, tříd a žáků ukazuje následující tabulka:

Tabulka 4: Počty škol a tříd v letech 2015-2019²⁴

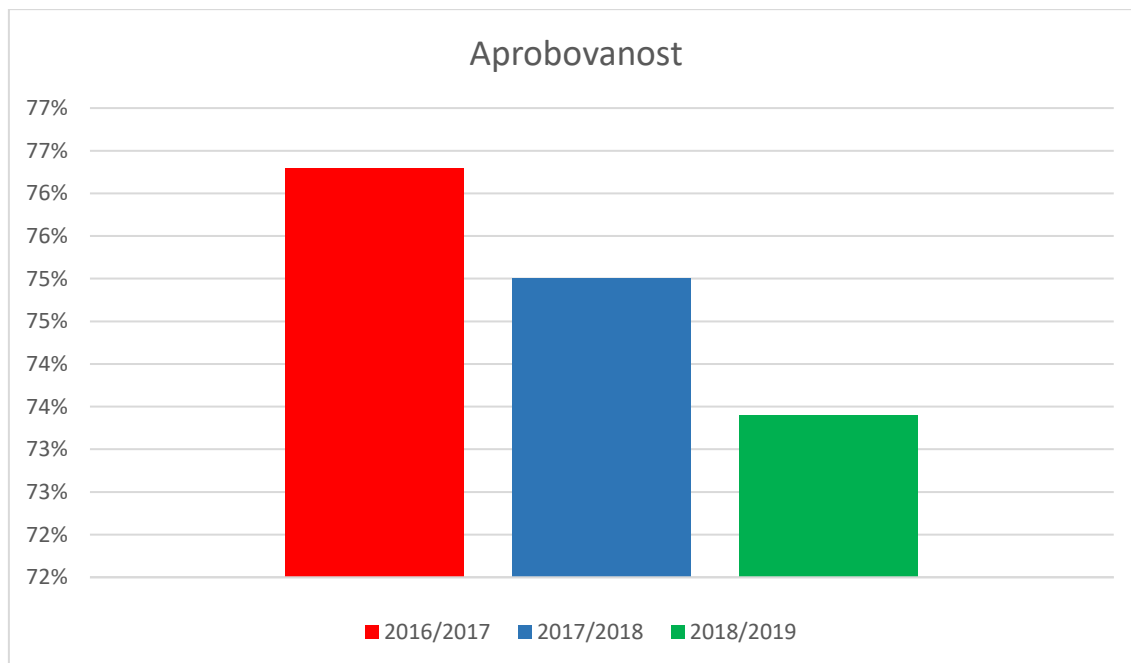
Sledovaný parametr	Školní rok			
	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Počet škol celkem	4 115	4 140	4 155	4 172
Počet škol pro děti se SVP	388	349	332	329
Podíl soukromých škol (%)	3,5	4,3	4,7	5,2
Počet tříd	44 091	45 116	46 023	46 774
Počet žáků	880 251	906 188	926 109	940 928

6.2.2 UČITELÉ V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Učitel by měl splňovat zákonné předpoklady, což nicméně nevypovídá o účinnosti ani o kvalitě výuky. Největším problémem je zajištění odborně kvalifikovaných učitelů, o čemž vypovídá i dlouhodobé snižování kvalifikovanosti. Ve školním roce 2016/2017 byl podíl kvalifikovaných pedagogů 94,2 %, nejnovější data už vykazují pokles na 93,8 %. Vyšší kvalifikovanost můžeme stabilně zaznamenat u učitelů na 2. stupni základních škol. Dlouhodobě nejvyšší kvalifikovanost si udržuje Jihočeský a Zlínský kraj (v roce 2017/2018 vykazoval Jihočeský kraj 97,8 % kvalifikovanosti, Zlínský kraj 97,4 %), nejnižší kvalifikovanost je pak evidována v Karlovarském kraji (rok 2017/2018 vykazuje 84,5 %, což je o více jak 10 % méně než u zmíněného Jihočeského kraje).²⁴ Ačkoli ředitelé nemají ze zákona povinnost zajistit tzv. aprobovanost výuky, zejména v případě 2. stupně základních škol se o to snaží co nejvíce. Bohužel zajištění aprobovanosti je dlouhodobým problémem, učitelé pak vyučují předměty, na které nemají vystudovaný obor. Největší podíl výuky neaprobovanými učiteli je u předmětů cizí jazyk a informační a komunikační technologie (shoduje se v obou předešlých letech 2017/2018 a

2018/2019). Předměty jako chemie, český jazyk a přírodopis jsou naopak nejvíce zajišťovány aprobovanými učiteli. Následující graf ukazuje pokles aprobovanosti v letech 2016–2019:

Graf 3: Podíl aprobovanosti učitelů v letech 2016-2019²⁴



Průměrný věk učitelů stále mírně stoupá. Oproti roku 2016/2017, kdy průměrný věk byl 45,1 let, se nyní průměr zvýšil o 0,6 roku, tedy na 45,7 let. V příštích letech lze předpokládat, že trend nárůstu průměrného věku pedagogických pracovníků bude pokračovat. Průměrná délka praxe zůstává v posledních dvou letech neměnná, ČŠI uvádí 19,7 let.

Je důležité v českém školství směřovat pozornost i k cílené podpoře začínajících učitelů. Ta může spočívat v přidělení zkušeného učitele, tzv. mentora, v konzultacích s ředitelem, vedením školy, učitelem stejného předmětu nebo ve vzájemných hospitacích. Ukazuje se bohužel, že spousta základních škol na takovou podporu začínajícího učitele zapomíná, přidělení mentora začíná být méně a méně časté, stejně tak i hospitace v hodinách. Ve školním roce 2017/2018 cílenou podporu poskytovalo začínajícím učitelům pouze 48 % škol.²⁴

Personál školy se neskládá pouze z pedagogů či vedení školy, ale i z odborných pracovníků. V posledním roce byl zaznamenán pokles počtu školních psychologů, naproti tomu se ale zvýšil počet speciálních pedagogů a zejména asistentů pedagoga. To souvisí se zavedením společného vzdělávání a stále častějšího využívání podpůrného opatření

spočívajícího v pozici asistenta pedagoga. Oproti předchozímu roku se průměrný počet asistentů na školu zvýšil z 3,5 na 4 asistenty.²⁴ K 30. září 2017 bylo zaměstnáno v základním školství celkem 13 660 asistentů pedagoga.²⁶

6.2.3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

ČŠI se v posledních letech zaměřuje i na sledování stavu inkluzivního vzdělávání v českém školství. Součástí bylo sledování, hodnocení a kontrolování naplňování cílů společného vzdělávání a dodržování legislativního ukotvení. Pozornost byla směřována i na úroveň poskytované podpory žákům se SVP či na naplňování doporučení, která vydala školská poradenská zařízení.

Naplňování doporučení školských poradenských zařízení byla v posledních dvou letech téměř neměnná. Ve školním roce 2018/2019 naplňovalo doporučení 85,8 % škol, v předchozím roce to bylo 83,4 % škol. Ve zmíněných letech pak neplnilo doporučení stejné množství škol, a to 0,2 %.²⁴

K zásadním změnám nedošlo ani v podílu poskytovaných podpůrných opatření. Nicméně v roce 2018/2019 bylo nejčastějším podpůrným opatřením vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (celkem ve 42,8 % případů), naopak v předchozím roce se nejčastěji využívalo úpravy organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání (41,9 %). V obou školních letech platí, že třetí nejužívanější podpůrné opatření spočívalo v pozici asistenta pedagoga (2017/2018 to bylo 28,5 % případů, v nadcházejícím roce už 29,2 případů).²⁴ To svědčí o stále častějším využívání asistenta pedagoga, trend nárůstu můžeme očekávat i v dalších letech. V rámci podpůrného opatření, které využívá asistenta pedagoga, je důležité, aby zde byla velká účinnost podpory poskytované žákům se SVP. Ta sice oproti předchozímu roku 2017/2018 mírně klesla (z 86,2 % na 82,5 %), nicméně byla zaznamenána čteněji výborná úroveň poskytované podpory (celkem 18,6 %, což činí nárůst o 2,6 %). Bohužel i podpora vyžadující zlepšení poměrně výrazně vzrostla (z 13,6 % na 17,4 %). Nevyhovující úroveň klesla z 0,3 % na 0,2 %, což je v celkovém počtu zanedbatelné procento.²⁴

²⁶ Data převzatá z: TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer, 2018. ISBN 978-80-87963-64-7.

Velmi častým jevem je v českém školství stále jistý strach ze spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Učitelé se obávají o své postavení ve třídě, vzhledem k malé informovanosti ani neví, jak s asistentem komunikovat, jaké jsou jeho pravomoce a náplň práce. Stejně problémy se objevují i na straně asistenta pedagoga. To se následně promítá ve spolupráci mezi těmito pracovníky a může to zapříčinit nesoulad v třídním kolektivu. Rok od roku ale můžeme v této oblasti pozorovat zlepšení. Spolupráce v průběhu výuky byla v roce 2018/2019 téměř 95 % (nárůst oproti minulému roku o 0,3 %).²⁴

6.2.4 ZÁVĚR

Výroční zprávy ČŠI (2016/2017, 2017/2018, 2018/2019) vykazují, že v rámci základního vzdělávání je dlouhodobě podporováno společné vzdělávání, s čímž souvisí i narůstající naplňování doporučení školských poradenských zařízení. I spolupráce mezi asistentem pedagoga a učitelem je v posledních dvou letech stabilní, i když by v mnohých oblastech (např. v rámci spolupráce při vyhodnocování výsledků žáků) vyžadovala zlepšení. I samotná účinnost podpory asistenta pedagoga se zvyšuje v rámci výborné úrovně, nicméně téměř stejné procento vyžaduje naopak i zlepšení. Pozitivní je úbytek (i když méně patrný) základních škol speciálních. Data vykazují i pokračující příznivý trend v oblasti průměrného počtu žáků na třídu. V základním vzdělávání se bohužel setkáváme s pokračujícím snižováním odborné kvalifikace pedagogických pracovníků a nedaří se ani zajistit aprobovanost výuky. Současně dochází ke zvyšování průměrného věku učitelů. Do budoucnosti by školy měly pokračovat v podpoře společného vzdělávání, v prohlubování schopnosti spolupráce mezi pedagogickými pracovníky. Začínajícím učitelům by měla být více nabízena možnost cílené podpory, nejlépe přidělením zkušenějšího kolegy, mentora.

6.3 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Střední vzdělávání navazuje na základní vzdělávání a prohlubuje vědomosti a dovednosti získané v předchozím studiu. Mimo to připravuje na výkon povolání a dobrou uplatnitelnost na trhu práce, k čemuž student získá kvalifikaci, anebo na další studium. Střední vzdělávání je zajišťováno gymnázii, středními odbornými školami, středními odbornými učiteli a konzervatořemi.

Střední školy mají všeobecný (gymnázia) nebo odborný charakter. Absolvent těchto škol dosáhne jednoho ze tří stupňů vzdělání, a to buď střední vzdělání s maturitní zkouškou, střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání. Střední vzdělání s maturitní zkouškou je podmínkou pro terciální vzdělávání.

ČŠI se, stejně tak jako v předškolním a základním vzdělávání, zaměřovala na podmínky společného vzdělávání. Hodnotila např. naplňování podpůrných opatření. Kromě školní inkluze byla pozornost dána i na kontrolu průběhu přijímacích zkoušek či na organizaci maturitních zkoušek, zejména pak u škol, u kterých se eviduje dlouhodobá neúspěšnost.

6.3.1 ŠKOLY A STUDENTI VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Oproti předchozím letům, kdy počet škol meziročně spíše narůstal (i když ve velmi malém množství), byl ve školním roce 2018/2019 zaznamenán výrazný pokles počtu škol, a to o 18 zařízení. V posledních dvou letech nejsou evidovány velké úbytky nebo nárůsty středních škol pro studenty se SVP. V roce 2018/2019 jich bylo 141. Významnější pokles uvádí ČŠI mezi lety 2015/2016 a 2016/2017, kdy počet středních škol pro studenty se SVP klesl o 8,6 %. Podíl veřejných a soukromých škol zůstává v posledních letech téměř neměnný. Ve středním vzdělávání pokračuje trend snižování počtu žáků (nejnovější data ukazují 420 814 studentů), s tím souvisí i ubývání tříd. Naopak se zvedá počet cizinců, kteří studují některou ze středních škol. Nejvyšší počet žáků si dlouhodobě udržuje Praha, naopak nejnižší počet byl v posledních letech zaznamenán v Karlovarském či Ústeckém kraji, stejně jako v předchozích letech (v těch se navíc ještě přidává např. Liberecký či Pardubický kraj).²⁴

Dílčí změny se objevují v počtu žáků, kteří studují v jednotlivých oborech. Dlouhodobě klesá zájem o studium v oborech bez maturitní zkoušky, což má za následek každoroční uzavírání výučních oborů na středních odborných učilištích. Díky tomu je na trhu práce nedostatek kvalifikovaných pracovníků, kteří by mohli pracovat ve stavebnictví či jiných manuálních profesích. Klesá i zájem studentů, kteří se hlásí do nástavbového studia s maturitní zkouškou, „což je vzhledem k vysoké míře neúspěšnosti

žáků těchto oborů zejména ve společné části maturitní zkoušky pozitivním zjištěním.“²⁷ Stále větší počet studentů se hlásí na obory s maturitní zkouškou (gymnázia a střední odborné školy).

6.3.2 UČITELÉ VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Stejně jako v základním vzdělávání je i zde problém zajistit kvalifikovaný sbor. Gymnázia mají vyšší počet kvalifikovaných pracovníků, střední odborné školy mají stále větší problém se zajištěním kvalifikované výuky. Gymnázia měla ve školním roce 2018/2019 celkem 88,6 % pedagogů na výborné a očekávané úrovni v rámci kvalifikovanosti a odbornosti. V předchozím roce byla kvalita vzdělávání zajištěna kvalifikovaným pedagogickým sborem zhruba o 5 % vyšší, a to jak u gymnázií, tak u středních odborných škol. Nejnovější záznamy ČŠI ukazují, že požadavky kvalifikace splňovalo na gymnáziích celkem 96,6 % (v roce 2016/2017 to bylo 97 %), na středních odborných školách s maturitní zkouškou 93,9 % a na středních odborných školách bez maturitní zkoušky učilo 88,3 % kvalifikovaných učitelů.²⁴ Ředitelům se stále nedaří zajistit dostatečnou aprobovanost výuky. V posledních dvou letech meziročně sice o pár desetin procent aprobovanost narostla, jak ukazuje tabulka č. 5, ale stále to není dostatečné množství. Předměty, které jsou nejčastěji zajišťovány neaprobovanými učiteli, jsou dlouhodobě zejména informační a komunikační technologie (45,4 %), cizí jazyk (34,6 %) a odborné předměty (33,0 %).²⁴ Naopak aprobovanost se daří zajistit nejvíce u vyučovacího předmětu biologie, hudební výchova a zeměpis.

Tabulka 5: Podíl aprobovanosti učitelů v letech 2015-2019²⁴

	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Aprobovanost (%)	85,9	81,3	80,1	80,9

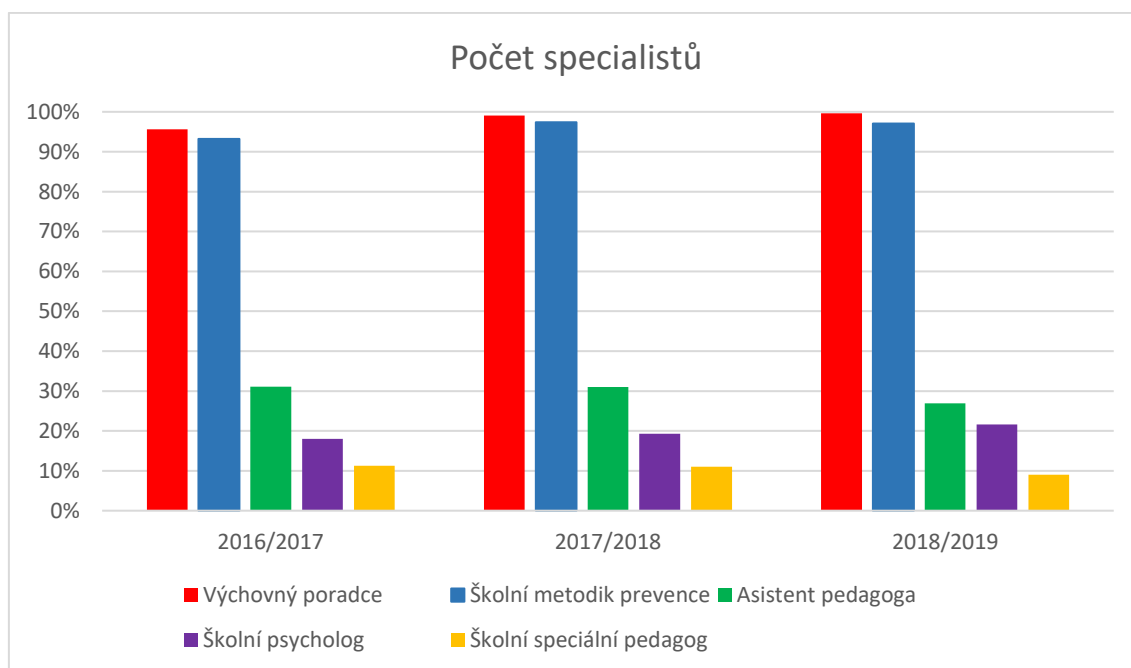
Bohužel pokračuje trend stárnutí pedagogů. Stabilně nejvíce pedagogů je ve věkové kategorii 51-60 let. Pouze 6 % učitelů je ve věku 21-30 let. Díky stárnutí pedagogického sboru může vzniknout situace, kdy v následujících letech bude ještě větší nedostatek

²⁷ ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2020-02-06]. ISBN 978-80-88087-23-6.

učitelů než do teď. Starší pedagogové odejdou do důchodu a ve středním školství vznikne ještě větší nedostatek učitelů, který zapříčiní další nárůst neaprobovanosti. Ředitelé už teď nemají jinou možnost, než na volná pracovní místa přijímat nedostatečně kvalifikované a aprobované pedagogy, což se postupem času bude zhoršovat. Průměrná praxe pedagogických pracovníků se stále drží na hranici přibližně dvaceti let.

Ve středním vzdělávání se zvyšovala kvalita poradenských služeb. Stále roste počet výchovných poradců a školních psychologů. Pozice školního metodika prevence je v posledních dvou letech prakticky neměnná (rozdíl oproti školnímu roku 2017/2018 je pokles o 0,3 %). Překvapivě, jak ukazuje následující graf, můžeme pozorovat výraznější úbytek pozice asistenta pedagoga. Těch bylo k 30.9.2017 ve středním vzdělávání celkem 975.²⁸

Graf 4: Počet specialistů v letech 2016-2019²⁴



6.3.3 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

ČŠI nezjistila žádné zásadní nedostatky vzhledem ke vzdělávání studentů se SVP. Počty těchto studentů ve středním vzdělávání stále rostou, v roce 2018/2019 studovali na 98,6 % škol (nárůst oproti předchozímu roku o 2,5 %). Podstatné změny můžeme

²⁸ Data převzata z: TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Praha: Verlag Dashöfer, 2018. ISBN 978-80-87963-64-7.

zaznamenat v oblasti podpory žáků se SVP vzhledem ke gymnaziálnímu a střednímu odbornému vzdělávání. Zatímco ve školním roce 2017/2018 zde nebyly žádné významné rozdíly, v následujícím roce už ČŠI evidovala podstatné odchylky, v gymnaziálním vzdělávání se objevilo 6,8 % nedostatků v podpoře žáků s potřebou podpůrných opatření, ve středním odborném vzdělávání podíl narostl na 22,4 % nedostatků.²⁴

Ve zmíněných letech bylo nejčastějším podpůrným opatřením poradenská pomoc školy, v roce 2018/2019 to bylo celkem 95,9 %, tzn. meziroční nárůst o 1 %. Významnější pokles můžeme pozorovat v potřebě asistenta pedagoga, v roce 2017/2018 bylo toto podpůrné opatření využíváno ve 31,8 % případů, následující rok to bylo 26,1 %.²⁴

Asistenti pedagoga poskytovali podporu nejvíce žákům se zdravotním postižením. V obou letech byli nejvíce přiřazováni k žákům s poruchou autistického spektra (dále jen „PAS“). I tak můžeme oproti roku 2017/2018 zaznamenat významný pokles, a to o téměř 20 % (ve školním roce 2017/2018 byl podíl žáků s PAS 64,8 %, v roce 2018/2019 pouze 42,4 %, tedy méně než polovina). Nejnovější data pak uvádějí jako druhou nejpočetnější skupinu studenty s lehkým mentálním postižením (21,7 %, nárůst o 12,6 %).²⁴

Činnost a efektivita asistenta pedagoga byla obecně ČŠI hodnocena jako přínosná. Přetrvává trend, kdy činnost byla přínosnější více pro žáky se SVP než pro ostatní žáky. Ve vztahu ke studentům s potřebou podpůrných opatření byla v roce 2018/2019 činnost asistenta přínosná v 97,6 %, ve vztahu k ostatním žákům to bylo pouze 70,9 %. Dílčí změny nejsou zaznamenány ani v porovnání s předchozím rokem (ve vztahu k žákům se SVP byla přínosnost asistenta 92,2 %, ve vztahu k ostatním žákům 68,9 %).²⁴

6.3.4 ZÁVĚR

Ve středoškolském vzdělávání dochází ke ztrátě zájmu zejména o obory bez maturitní zkoušky. V důsledku toho pak dochází k nedostatku manuálně pracujících zaměstnanců na trhu práce. Největší negativa se ale vyskytují na úrovni personálního zajištění. Stále rostoucí věk pedagogů předpovídá do budoucna nedostatek pedagogů. Absolventi pedagogických fakult vysokých škol ztrácejí zájem o učení na středních školách. Nedaří se ani zajistit kvalifikovaná a aprobovaná výuka. Velmi často dochází k tomu, že ředitelé obsazují volné pracovní pozice nekvalifikovanými učiteli, čímž klesá i kvalita výuky. Velmi problematické je zajištění aprobovanosti předmětu informační a komunikační

technologie nebo odborných předmětů. U asistentů pedagoga je poměrně nízká efektivita k žákům bez speciálních vzdělávacích potřeb, a to i přes to, že podle zákonných předpisů se asistent má věnovat všem žákům ve třídě.

V rámci školy by bylo do budoucna potřeba motivovat pedagogy k profesnímu rozvoji a zároveň poskytovat začínajícím učitelům podporu spočívající např. v přidělení mentora, konzultacích s pedagogem stejného předmětu či ve vzájemných hospitacích a následcích. Na úrovni systému je nutné zabránit zvyšování průměrného věku pedagogů, a to např. tím, že absolventům vysokých škol budou poskytnuty lepší podmínky pro uplatnění se ve školství.

7 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Na téma problematiky inkluzivního vzdělávání a s ním související profese asistenta pedagoga se vedou neustále diskuze, a to jak mezi zákonodárci, tak i odbornou veřejností. Hovoří se o podmínkách, které jsou poskytovány nejen žákům se SVP, ale i dalším účastníkům vzdělávacího procesu, tzn. zejména asistentům pedagoga a učitelům. Tyto podmínky, které by měly společné vzdělávání podporovat, musí být stanoveny zákonem. Těmi klíčovými jsou zejména školský zákon a jeho novelizace a nejnovější vyhláška č. 248/2019 Sb.

Aby stanovené podmínky byly co nejvíce vyhovující, je velmi důležité vědět, jak v praxi funguje asistent pedagoga a jak velkou má podporu ze strany vedení školy, pedagoga, a hlavně zákonných norem, které jsou pro profesi určující. Pro fungující a zlepšující se společné vzdělávání je tedy zásadní, aby asistentům byla poskytnuta odpovídající podpora a docházelo tak ke zkvalitňování podmínek.

Stále ale můžeme v zákonech a vyhláškách najít nejasné, nepřesné či zcela nevyhovující formulace, které se v práci asistenta pedagoga odrážejí a nezřídka ji i ztěžují. Proto je důležité zaměřit se na názory asistentů pedagoga, které mohou poskytnout informaci o současném stavu probíhající školní inkluze. Z těchto důvodů se praktická část bude zaměřovat na nahlížení asistentů pedagoga na svou profesi v praxi.

8 CÍL PRÁCE

Výzkumná část se zaměřuje na názory asistentů pedagoga, kteří na své pozici působí pět a více let. Hlavním cílem je zjistit, jaké podmínky jsou jim v jejich práci poskytnuty a následně analyzovat, zda v rámci legislativy a jejích změn dochází ke zlepšování či naopak zhoršování těchto podmínek a zda jsou všechny problémy vyplývající z činnosti asistenta pedagoga právně ošetřeny. K analýze problému byl použit polostrukturovaný rozhovor, který je sestaven z 21 otázek. Ty slouží jako struktura uskutečňovaných rozhovorů.

9 METODIKA

9.1 POUŽITÉ METODY SBĚRU DAT

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní výzkum, který dává možnost zaměřit se detailněji na zkoumanou problematiku. I z tohoto důvodu byl kvalitativní výzkum vhodnější než kvantitativní, jelikož zkoumání podmínek pro výkon povolání asistenta pedagoga vyžaduje hlubší pohled na problematiku.

Pro realizaci výzkumu byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. Ten probíhal na základě předem stanovených otázek, které byly nadále upravovány a rozšiřovány dle možností dotazovaných. Otázky byly rozděleny do tří okruhů v závislosti na zaměření. Okruh A se zaměřoval na otázky, které mají představit charakter výzkumného vzorku. Okruh B byl orientován na kvalitu práce z pohledu asistentů pedagoga a na jejich subjektivní názor na povinnosti a požadavky. Okruh C zjišťoval, jak se asistenti orientují v platné legislativě. Všechny otázky jsou uvedeny v Příloze č. 1.

9.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

V rámci výběru výzkumného vzorku bylo prostřednictvím emailové komunikace osloveno sedm základních škol na Kladensku. Spolupráci se podařilo navázat s pěti školami, u ostatních dvou se vyskytl problém buď na úrovni komunikace anebo nesplnění požadavků, které výzkumné šetření vyžadovalo. Na základě předem smluveného osobního pohovoru zprostředkovalo vedení školy kontakt s asistenty pedagoga, kteří na dané škole působí.

Asistent pedagoga musel splňovat požadavek délky praxe v oboru, která byla stanovena na minimálně pět let. Tomuto kritériu vyhovovali na třech školách dva asistenti, na jedné tři asistenti a na poslední pouze jeden asistent pedagoga.

Všechny dotazované byly ženy, pouze na jedné ze škol působil i muž jako asistent pedagoga, ten ale nesplňoval výše zmíněné kritérium délky praxe.

9.3 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření bylo realizováno v měsících únor a březen 2020. Toto období bylo vybráno záměrně, protože od 1.1.2020 vešla v platnost nová legislativa, která mění

některé podmínky pro asistenty pedagoga, jak je již rozebráno v teoretické části této bakalářské práce.

Rozhovory probíhaly na základě předešlé domluvy s asistentkami pedagoga, a to vždy přímo v budově školy, obvykle po vyučování. Jedna asistentka požádala o setkání v ranních hodinách před zahájením výuky, což mělo za následek časové omezení, které se na rozhovoru promítlo v nemožnosti širšího odpovídání.

Všechny asistentky byly požádány o umožnění nahrávání rozhovoru za účelem doslovného přepisu a následného zpracování tak, aby bylo možné jednotlivé odpovědi porovnávat. Ze strany autorky došlo k představení tématu bakalářské práce a seznámení s účelem jejich odpovědí. Zároveň byly asistentky poučeny o anonymitě pro zachování ochrany osobních údajů.

Všechny dotazované byly otevřené, vstřícně odpovídaly na veškeré otázky. Kromě již výše zmíněného rozhovoru, který byl časově omezený začínajícím vyučováním a příchodem žáků do třídy, trvalo dotazování 40-60 minut.

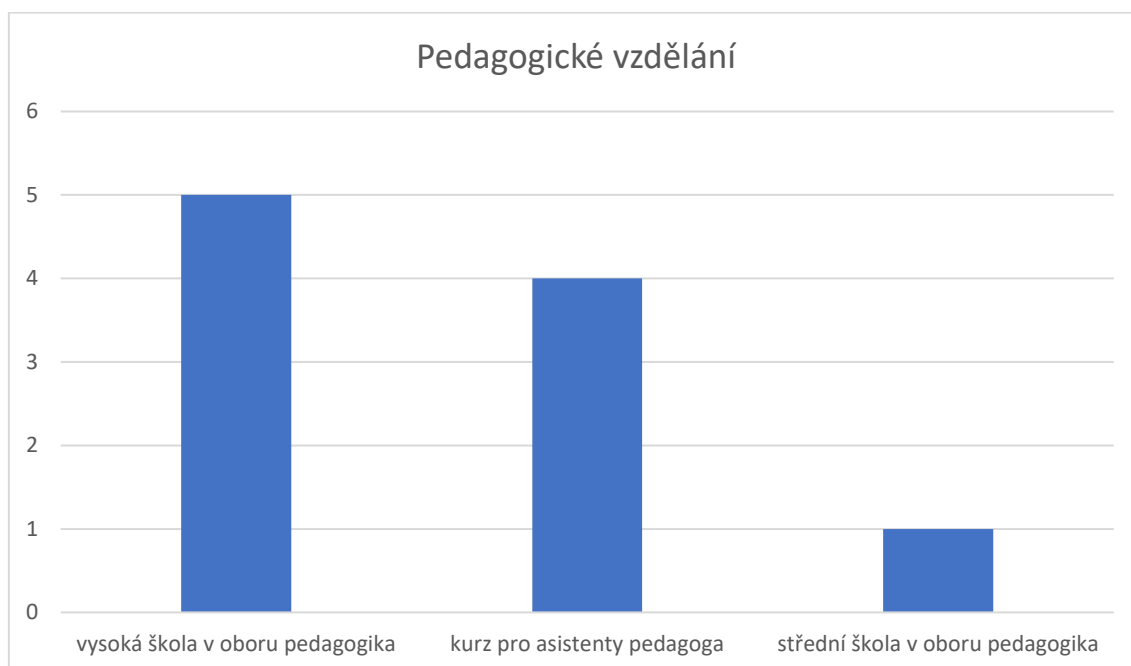
10 ANALÝZA DAT

V následujících kapitolách budou představovány v jednotlivých okruzích výsledky výzkumu.

10.1 OKRUH A – CHARAKTER VÝZKUMNÉHO VZORKU

První otázka tohoto okruhu zjišťovala, jaké pedagogické vzdělání mají asistenti pedagoga. Odpovědi znázorňuje následující graf č. 5

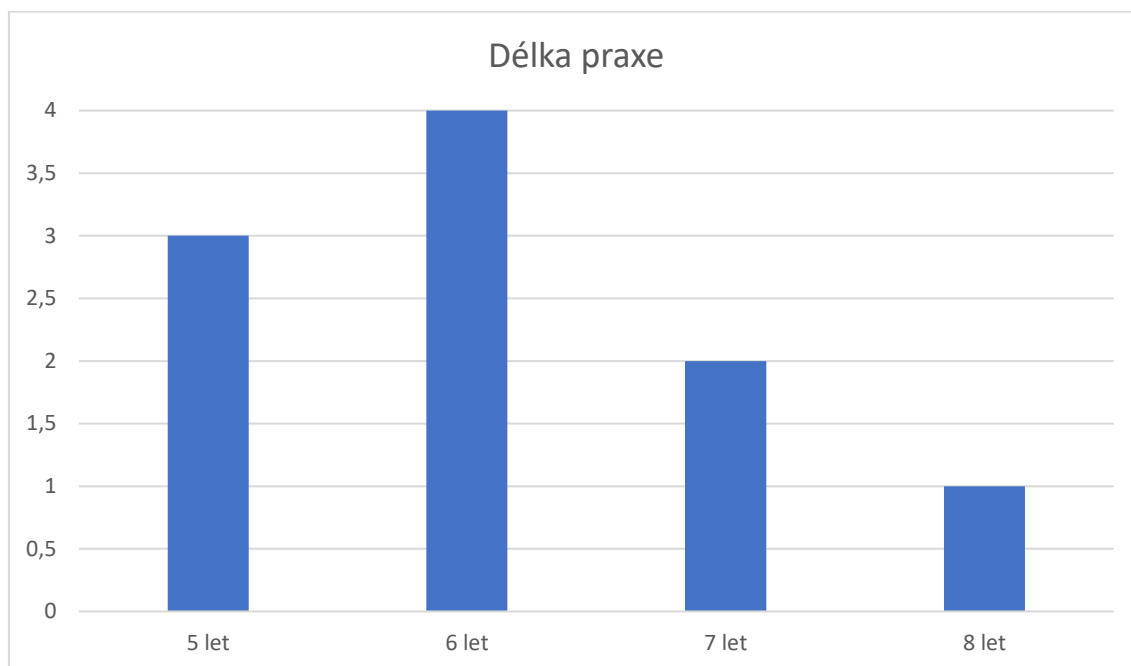
Graf 5: Dosažené pedagogické vzdělání



Polovina dotazovaných respondentek vystudovala vysokou školu v oboru pedagogika, tři z nich se vzdělávaly v oboru speciální pedagogika, jedna v oboru český jazyk a dějepis a jedna vystudovala učitelství pro první stupeň. Čtyři respondentky absolvovaly kurz pro asistenty pedagoga, jedna z nich měla vystudovanou vysokou školu v jiném než pedagogickém oboru, dvě dotazované se vzdělávaly na gymnáziu, jedna dokončila střední zdravotnickou školu. Respondentka AP4, která vystudovala střední zdravotnickou školu, si profesi asistenta pedagoga zvolila na základě vlastní zkušenosti s prací s lidmi se zdravotním postižením. Pouze jedna z dotazovaných ukončila střední vzdělání v oboru pedagogika.

Druhá otázka se dotazovala na délku praxe na pozici asistenta pedagoga. Následující graf č. 6 znázorňuje odpovědi respondentek.

Graf 6: Délka praxe

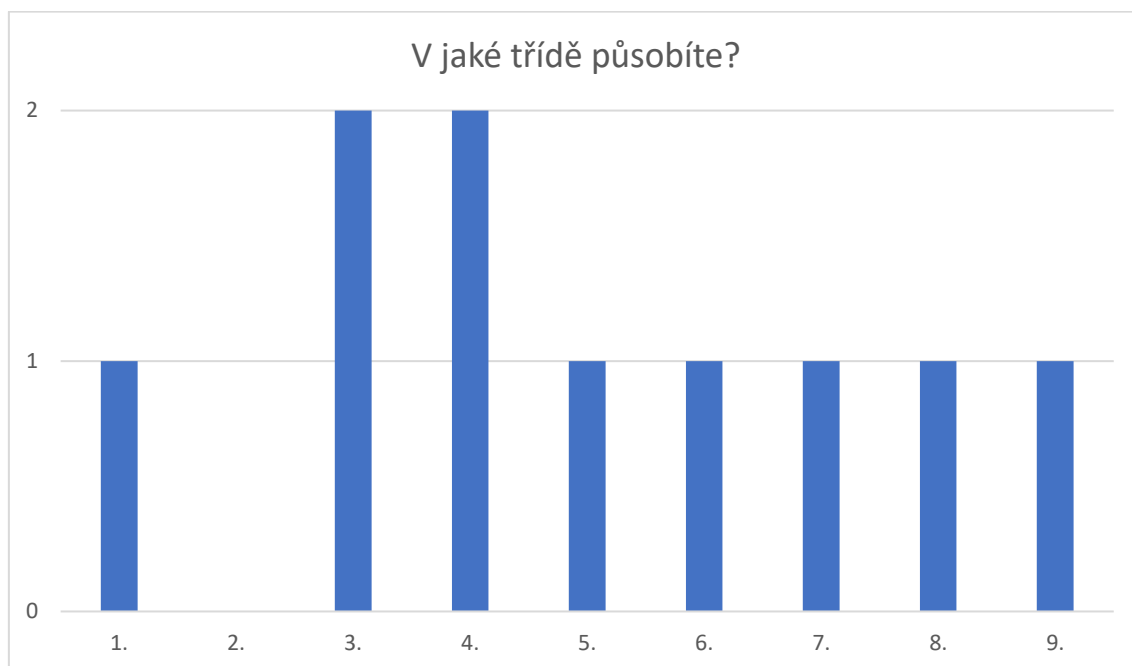


Většina dotazovaných pracuje jako asistent pedagoga šest let. Nejdelší praxe byla osm let, naopak nejkratší pět let. Jedna z asistentek si nebyla jistá, zda ve své profesi pracuje šest nebo sedm let, autorka práce se tedy přiklonila k délce šesti let. Dvě respondentky měly zkušenost s prací asistenta ve speciálním školství, kde působily před přestupem do běžného školství. Respondentka AP4 toto rozhodnutí odůvodňuje takto:

- „Chtělo to změnu, on člověk jednou za čas musí změnit prostředí, trochu i charakter práce, zvlášť v tomhle povolání, je to fyzicky, a hlavně psychicky náročné.“ (AP4)

Otázka číslo čtyři zjišťovala, v jaké třídě asistentky pedagoga momentálně působí. Všechny respondentky pracují v běžné základní škole. Následující graf č. 7 ukazuje, ve kterých třídách poskytují asistentky podporu.

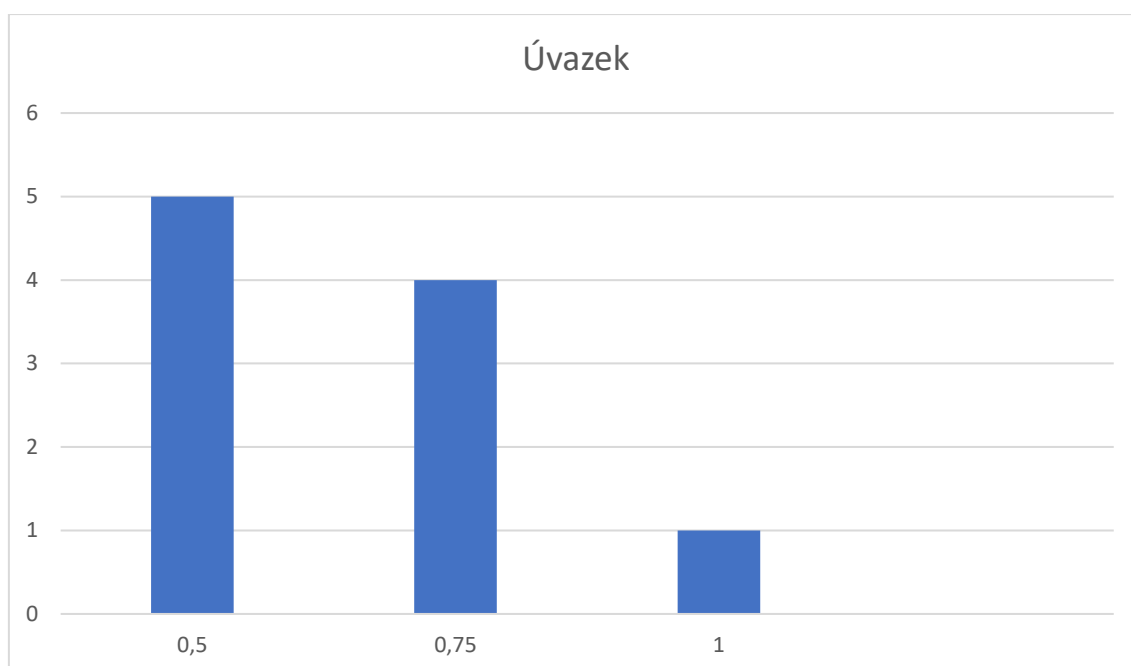
Graf 7: V jaké třídě asistenti pedagoga působí



Nikdo z asistentů neposkytuje podporu ve druhé třídě. Shodně dvě asistentky uvedly, že působí ve třetí třídě, stejně tak další dvě působí ve čtvrté třídě. V ostatních třídách prvního i druhého stupně základní školy je jedna z dotazovaných asistentek. Celkem šest dotazovaných působí na prvním stupni.

Poslední otázka tohoto okruhu se doptávala na úvazek a zjišťovala, zda asistentkám pedagoga zmíněný úvazek vyhovuje. To, v jakém poměru jsou úvazky, ukazuje graf č. 8.

Graf 8: Poměr úvazků



Z grafu je zjevné, že polovina dotazovaných má poloviční úvazek. Pouze jedna asistentka pedagoga je doporučena v rozsahu celého úvazku. Žádná z respondentek nemá menší než poloviční úvazek. Odpovědi na otázku, zda asistentkám výše úvazku vyhovuje, mapuje následující graf č. 9:

Graf 9: Jak asistentkám pedagoga vyhovuje výše úvazku



Pět respondentek hodnotilo výši úvazku jako nevyhovující, naopak jako vyhovující hodnotila daný úvazek pouze jedna asistentka, a to ta, která má stanovený celý úvazek. Čtyři asistentky z pěti, které zmínily, že úvazek je nevyhovující, mají pouze poloviční úvazek. To často hodnotily jako problém zejména z hlediska zajištění finanční nezávislosti. Příkladem může být odpověď respondentky AP2:

- „Nevyhovuje, to je jasný, vždyť to je půlka, ale co můžu dělat. A to mám ještě štěstí, že jsem sdílená, bůh ví, jestli bych ten úvazek neměla jinak ještě menší. Jako kdybych byla sama, bez manžela, tak je to nemyslitelný.“ (AP2)

Některé asistentky uvedly, že musí mít ještě vedlejší finanční příjem. Dokazuje to respondentka AP10, která před výkonem profese asistenta pedagoga působila jako učitelka v základním školství:

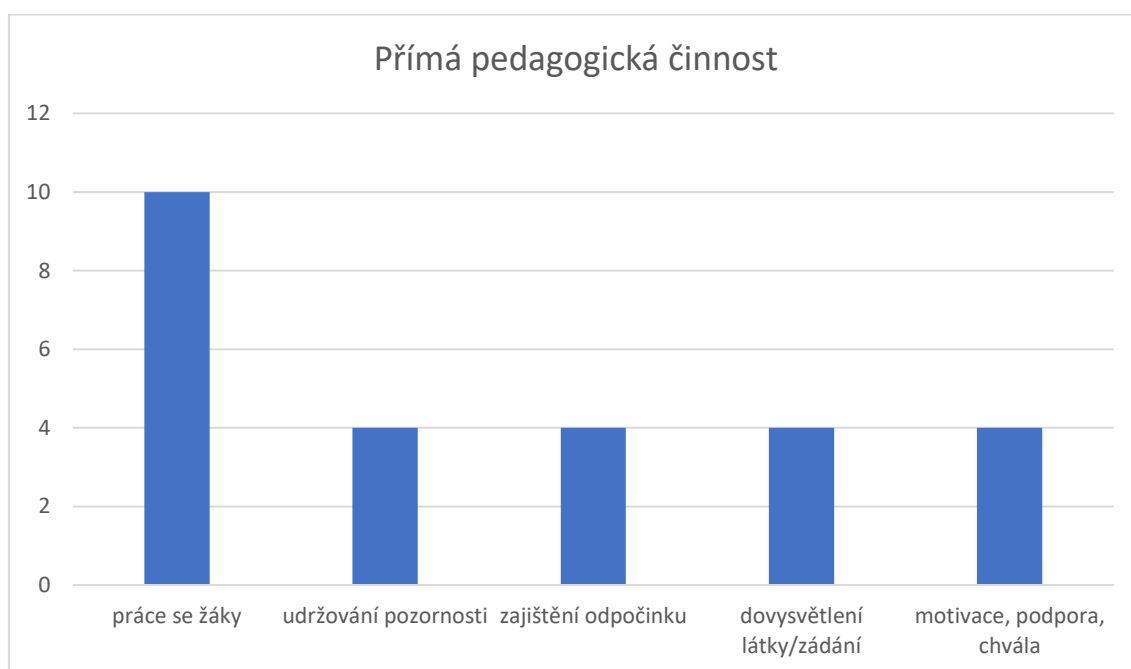
- „Mám poloviční, což je dost málo, ale já ještě kromě této profese individuálně doučuju, mám docela dost klientů, učím i angličtinu, mám na ni certifikáty. Takže

vlastně role učitelky jsem se úplně tak nevzdala, ale je to něco jiného učit 25 dětí a učit jednotlivce. Každopádně ještě zpět k tomu úvazku, samostatně je to jinak málo, zvlášť porovnám-li to s tím, co jsem mívala, ale to nevadí.“ (AP10)

10.2 OKRUH B – KVALITA PRÁCE Z POHLEDU ASISTENTA PEDAGOGA, SUBJEKTIVNÍ NÁZOR NA POVINNOSTI A POŽADAVKY

První otázka okruhu B se týkala přímé pedagogické činnosti. Ptala se, co všechno v jejím rámci asistentky vykonávají. Respondentky se v některých bodech shodovaly, ty nejčastější ukazuje graf č. 10:

Graf 10: Nejčastější činnosti v rámci přímé pedagogické činnosti



Všechny asistentky uvedly, že kromě spolupráce se žáky s potřebou podpůrných opatření, pracují i s ostatními žáky ve třídě. Tato práce se žáky zahrnuje kontrolu činností a jejich přípravy na hodinu, dohlížení a pomoc žákům či komunikaci s nimi. Respondentka AP9 uvádí:

- *„Jedná se o to, že já nepracuji jenom s tím žákem, pracuji s celou třídou, pomáhám tak, aby se mohli učitelé pak individuálně třeba část hodiny věnovat přímo žákovi, který to potřebuje...“ (AP9)*

Jedna z asistentek uvedla, že se třídou sice pracuje, ale pouze minimálně, pedagogové obvykle požadují, aby se věnovala výhradně žákovi, ke kterému je doporučena. Dokazuje to její odpověď na otázku, zda pracuje i s ostatními žáky ve třídě:

- „*Moc ne, jako občas jo, když je třeba samostatná práce, tak se projdu po třídě, jestli všichni pracují, ale pak si zase zpátky sednu k tomu žákovi na vozíku.*“ (AP8)

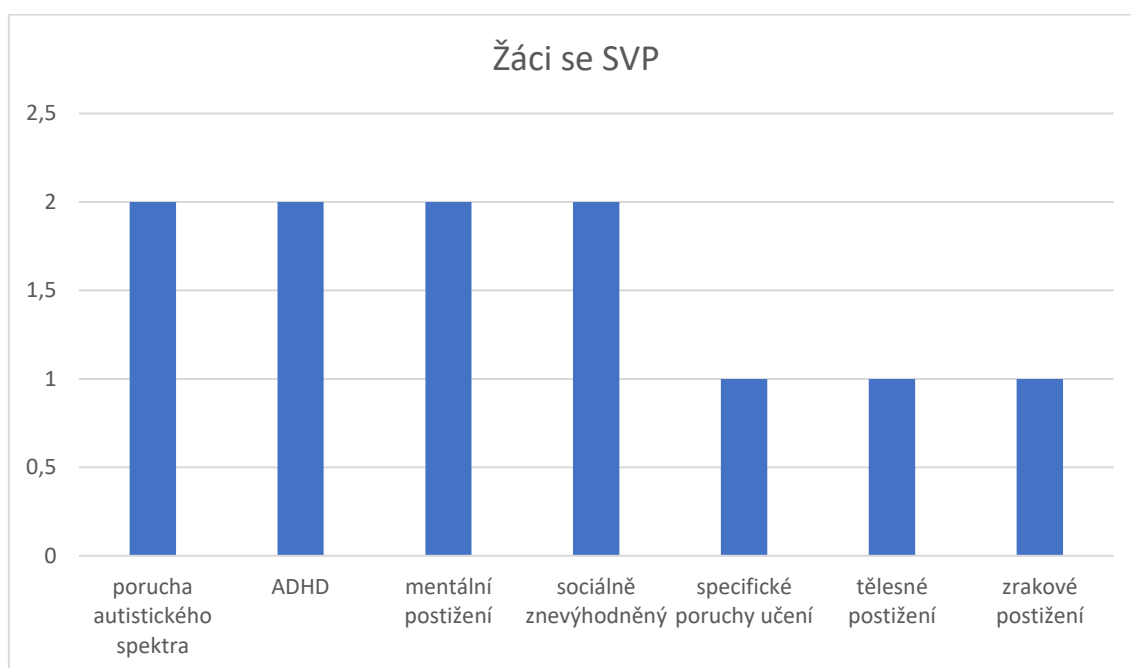
Dalšími nejčastějšími činnostmi je udržování pozornosti, zajišťování odpočinku, vysvětlování látky či zadání, motivace, podpora a chvála. Tyto odpovědi uvedly vždy čtyři asistentky. Další nejčastější činnosti, kterou asistentky uváděly, bylo udržování stabilního a klidného prostředí. To zahrnovalo např. usměrňování žáků, zadávání vedlejších úkolů, které charakterizovaly jako „zaměstnání žáka“, když má hotovou zadanou práci. Dále se věnují doučování, ať už po vyučování nebo ve volných chvílích v hodině, a hraní her v rámci socializace. Tyto odpovědi uvedly vždy tři asistentky. K udržování klidného prostředí se vyjádřila respondentka AP4 následovně:

- „*O hodinu hodně narušuje tu výuku. Často z ničeho nic začne třeba bouchat do lavice, tleskat, zpívat si. Tak je to složitější, protože občas, když ostatní potřebují klid, je hodně znát to narušování. Ale zase, mým úkolem je ho zklidnit.*“ (AP4)

Dvě asistentky do své přímé pedagogické činnosti zahrnuly spolupráci při diktátech, která spočívá zejm. ve zkracování a individuálním diktování. Nejméně často byly uváděny činnosti jako pomoc při orientaci, sledování a zajišťování vhodných podmínek, pomoc při uzpůsobování pomůcek, strukturalizace a střídání činností a zapojování mezi ostatní žáky. Každou tuto činnost uvedla vždy pouze jedna asistentka.

S touto otázkou souvisela i otázka doplňková, která se dotazovala na to, jaké speciální potřeby má žák či žáci, ke kterým jsou asistentky doporučeny. Odpovědi znázorňuje graf č. 11:

Graf 11: Žáci se SVP



Graf ukazuje, že dva žáci mají poruchu autistického spektra, z toho jeden z nich má diagnostikovaný Aspergerův syndrom. Shodný počet je u diagnózy ADHD, mentálního postižení a sociálního znevýhodnění. Méně časté je tělesné a zrakové postižení nebo specifické poruchy učení. Jedna z respondentek uvádí, že ve třídě je více žáků se specifickými poruchami učení, nemají ale doporučení asistenta pedagoga. U čtyř žáků je zaznamenána souběžně další diagnóza, např. u žáka se specifickými poruchami učení (dyspraxie) je zaznamenána ještě porucha chování. U žáka s Aspergerovým syndromem je současně více faktorů, které ovlivňují výuku i socializaci žáka. Těmito faktory jsou deprese, kterými žák trpí, sebeobviňování, nespavost a při stresu či nervozitě se projevují tiky nebo koktavost. Dalším faktorem, který znesnadňuje výuku a celkovou socializaci je to, že je ve třídě nový.

Druhá otázka se zaměřovala na činnosti, které asistentky pedagoga dělají v rámci nepřímé pedagogické činnosti nejčastěji, a zda jim na to stačí časová dotace vymezená v pracovní smlouvě. Všechny respondentky uvedly, že si v rámci nepřímé pedagogické činnosti dělají přípravu na výuku. Ta zahrnuje přípravu a úpravu materiálů, výrobu pomůcek či vymýšlení a připravování her podporujících socializaci ve třídě. Respondentka AP3, která je doporučena k žákovi se zrakovým postižením, komentuje přípravu a úpravu materiálů takto:

- „*Tak materiály, jak příprava pro nějakou práci s tím žákem, tak zvětšování. Ono tomu žákovi musíme s paní učitelkou upravovat materiály, zvětšit mu to celkově. A to většinou dělám já. A ono kolikrát to musí člověk i připravovat. Třeba se s paní učitelkou domluvíme, že v něčem plave, nejde mu to moc, tak že budeme o hodinu deset minut procvičovat sami a ostatní budou hrát nějakou opakovací hru. A pro mě to znamená, že si teda připravím nějaký materiály pro něj.*“ (AP3)

Respondentka AP9 v rámci přípravy na hodinu zmínila kolektivní hry:

- „*Tam se jedná o přípravu na hodinu, třeba ty hry, ale to se domlouváme s předstihem s učiteli vždycky, je nějaký plán, mají naplánovanou hodinu, do toho můžu částečně vstupovat i já, mít nějaké návrhy, pak je tam prostor i pro mě, že třeba můžu udělat právě nějakou kolektivní činnost s ohledem na toho žáka, s ohledem na učivo, ale to nerealizujeme v takových těch důležitých předmětech.*“ (AP9)

Celkem šest dotazovaných zahrnuje do své nepřímé pedagogické činnosti konzultace s učiteli, rodiči či odbornými pracovníky školy. Polovina dotazovaných si vede záznamy o pokroku žáka nebo žáků. Respondentka AP4 uvedla, že záznamy dělá formou komunikačních deníků, které slouží hlavně pro informovanost rodičů.

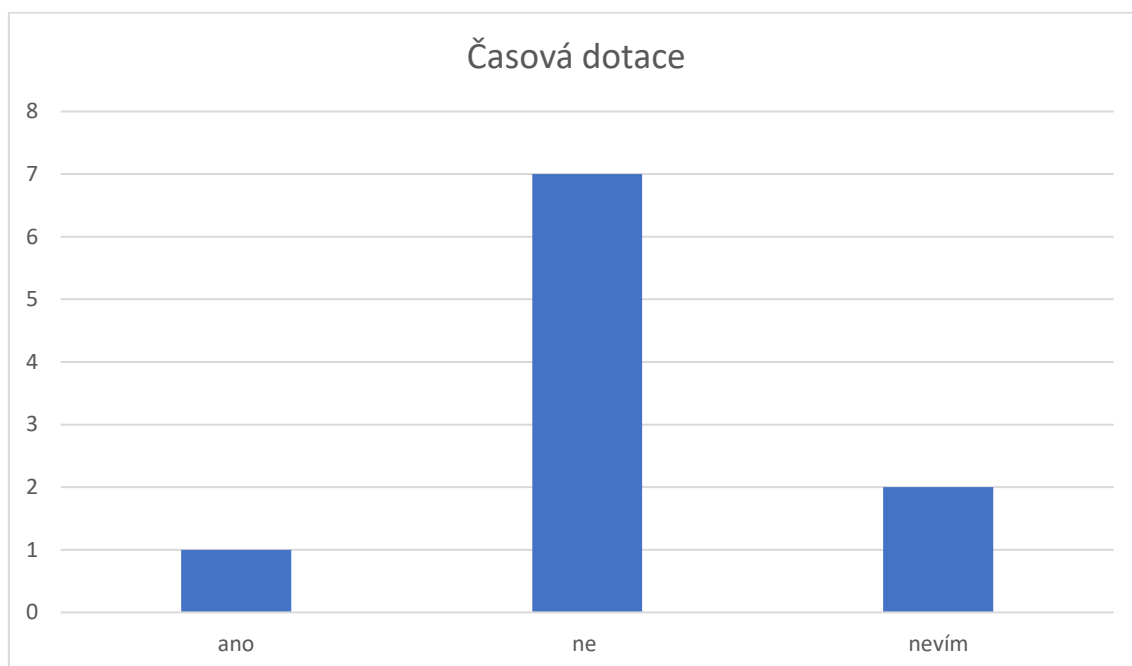
- „*...tomu žákovi s ADHD a žákyni s dyslexií dělám takový deník výkonů, komunikační deník, který je určený hlavně pro rodiče. Každý den zhodnotím každou hodinu...*“ (AP4)

Čtyři respondentky uvedly, že mimo jiné chodí kopírovat či skenovat materiály, rozdávají sešity nebo pomáhají s úklidem po výtvarné výchově. Pouze dvě asistentky do nepřímé pedagogické činnosti řadí i sebevzdělávání. Jinými, méně častými, činnostmi, které dotazované uvedly, byly přesuny/mobilita žáka, kontrola splněných cvičení, vyhledávání nových věcí, postupů či pomoc při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Tu zmiňuje respondentka AP10 následovně:

- „*...pomoc při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, tam spolupracuji s paní učitelkou, samozřejmě i kontrola nebo spíše takové to sledování pokroků pro případnou úpravu individuálního plánu.*“ (AP10)

Druhá část této otázky zjišťovala, zda časová dotace vymezená v pracovní smlouvě, na tyto činnosti stačí. Odpovědi znázorňuje graf č. 12:

Graf 12: Časová dotace



Většině dotazovaných asistentek časová dotace vymezená v pracovní smlouvě na nepřímou pedagogickou činnost nestačí. Dvě uvedly, že neví, zda jim časová dotace stačí, protože dělají, co je nutné. Pouze jedna asistentka uvedla, že jí časová dotace na výkon nepřímé pedagogické činnosti stačí. Zde jsou odpovědi respondentek AP4, AP8, AP9:

- „*Tak časová dotace v žádném případě nestačí...*“ (AP4)
- „*Já bych řekla, že ano, já opravdu nemám na starost tolik věcí, třeba nepřipravuju materiály, doučování, učitelé mě k tomu nepouští, což mě zase mrzí na druhou stranu, já bych se ráda podílela nějak víc.*“ (AP8)
- „*To nevím, to jsem nikdy nezjišťovala, já dělám, co je potřeba.*“ (AP9)

Třetí otázka tohoto okruhu zkoumala, co asistenty pedagoga časově nejvíce zatěžuje. Celkem šest asistentek uvedlo jako nejvíce zatěžující přípravu na výuku či doučování. Čtyři respondentky se shodly, že nejvíce času jim zabere konzultace s učiteli, rodiči nebo odbornými pracovníky školy. Může to souviset s problematikou množství učitelů, kteří vyučují předměty na druhém stupni v rámci třídy nebo s diagnózami žáků, kteří pro efektivní podporu potřebují častější konzultace ze strany asistentů pedagoga a učitelů, rodičů či odborných pracovníků školy jako je školní psycholog či výchovný poradce. Méně často pak asistentky zmiňovaly např. kontrolu porozumění zadání či pořizování záznamů/komunikačních deníků. Pouze respondentka AP8 uvedla, že ji nezatěžuje nic,

což může mít souvislost s výší úvazku, který má stanovený na 1,0 či s nezapojením ze strany pedagogů, kteří po asistentce nevyžadují téměř žádnou přípravu.

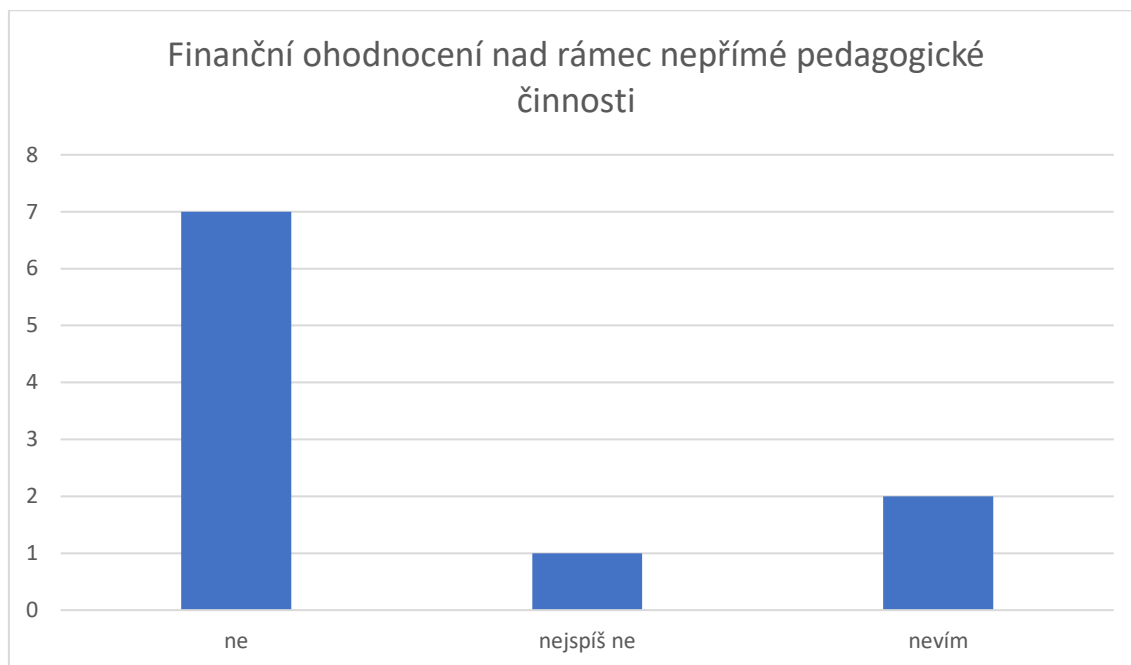
Čtvrtá otázka se týkala činností, ve kterých asistentky shledávají smysl. Otázka měla opět i druhou část, která zjišťovala, zda na takové činnosti je dostatek času a prostoru. V odpovědích se respondentky lišily, pouze u motivování a doučování vidí smysl vždy dvě asistentky. Dotazované dále uváděly, že vidí smysl obecně v pomoci dětem, v přípravě na výuku, pomůckách, konzultacích, ostražitosti, uklidňování, respektování potřeb, empatii, přátelském přístupu, individuální práci nebo například součinnosti všech složek výchovně vzdělávacího procesu. Příkladem jsou následující odpovědi:

- „*Já hodně vidím smysl v tom doučování. Tempu ostatních žáků prostě tolika nestačí, není vyloženě hodně pozadu, ale zase to není ani tak ideální, aby nebylo potřeba doučování.*“ (AP5)
- „*...třeba ten deníček, protože pak probíhá taková ta komunikace mezi školou a rodiči. Pak vidím smysl v takový tý ostražitosti a přiběhnutí na pomoc, to ty děti ocení, když si neví rady. Důležité je uklidnit toho žáka s ADHD, protože to pak má vliv na chod a atmosféru celé třídy, takže v tom vidím užitek velký.*“ (AP4)
- „*...shledávám prostě užitek, smysl v té empatii. A také součinnosti, pozor, ta je hodně důležitá. Když fungují všechny složky, tak je to mnohem lepší. Těmi složkami myslím mě, učitele, rodiče, psychologa, výchovného poradce, vedení školy.*“ (AP9)
- „*Určitě v té individuální práci. Ty začátky jsou důležité a je nutné, aby si ti žáci určité znalosti a dovednosti osvojili. A když to nezvládnou sami anebo doma s rodiči, tak to musíme nastavit tak, aby měli stejnou šanci jako ostatní děti.*“ (AP10)
- „*V té konzultaci s učiteli. Pokud mám žákům dát nějakou podporu, tak já ji ale potřebuju ze strany učitelů.*“ (AP6)

V druhé části otázky polovina respondentek odpověděla, že pro takové činnosti není dostatek času ani prostoru. Respondentka AP6 shledávající smysl zejména v komunikaci s učiteli uvádí, že dostatek prostoru a času by byl, ale pedagogové v tomto nevycházejí příliš vstříc. Další tři asistentky prostor a čas pro takové činnosti mají, jedna dotazovaná odpověděla, že toto neřeší.

Pátá otázka tohoto okruhu měla za cíl zjistit, zda jsou asistentky placeny za činnosti, které dělají nad rámec vymezené nepřímé pedagogické činnosti. Následující graf č. 13 ukazuje odpovědi asistentek.

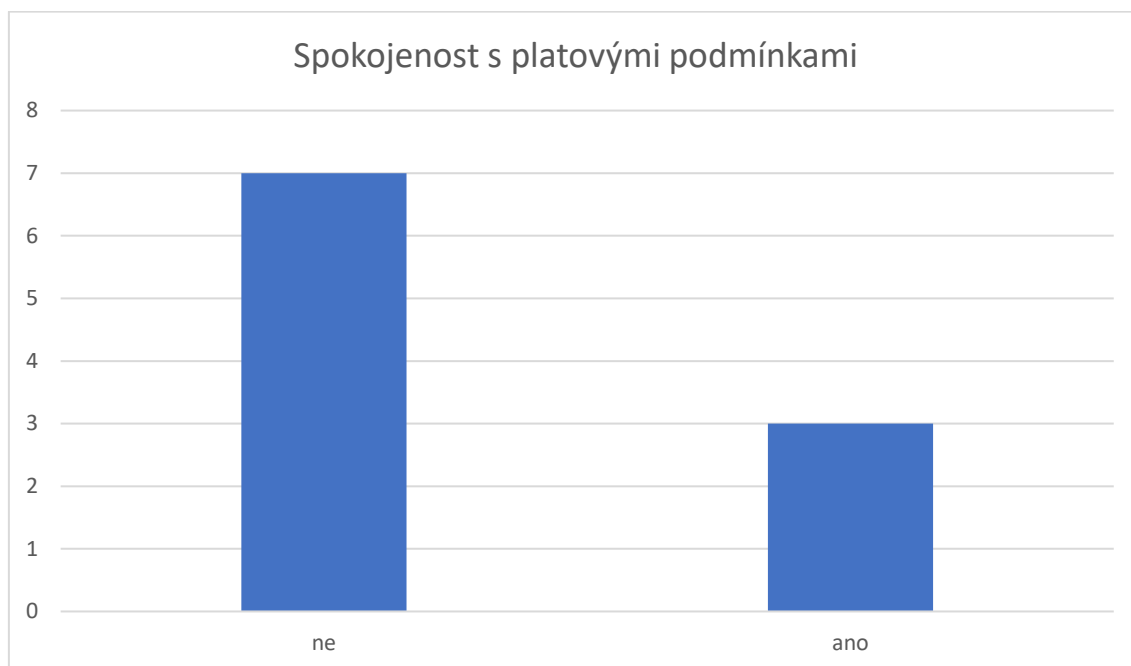
Graf 13: Finanční ohodnocení nad rámec nepřímé pedagogické činnosti



Z grafu vyplývá, že více než polovina asistentek není za činnosti, kterou provádí nad rámec nepřímé pedagogické činnosti, finančně ohodnocena. Jedna z nich podotkla, že je finančně ohodnocena jen za doučování. Jedna dotazovaná uvedla, že nejspíš za tyto činnosti placená není. Zbývající dvě asistentky odpověděly, že neví, protože to nesledují.

Šestá otázka se snažila zjistit, zda respondentky hodnotí platové podmínky jako vyhovující vzhledem k činnostem, které musí vykonávat. Graf č. 14 znázorňuje odpovědi následovně:

Graf 14: Spokojenost s platovými podmínkami



Celkem sedm respondentek uvedlo, že platové ohodnocení je nevyhovující. Často tuto odpověď odůvodňovaly zkrácenými úvazky, které mají vliv na výši jejich finančního ohodnocení, stejně tak zmiňovaly faktory na osobní úrovni, jako např. matka samoživitelka. Pouze tři asistentky byly se svým platem spokojeny (některé méně, některé více). Zde je uvedeno několik odpovědí respondentek:

- „Můžu to říct upřímně? Nejsou. Když vezmu ještě v potaz to, že málo asistentů dostane plnou částku, protože má ku příkladu jako já „jen“ tříčtvrteční úvazek, tak je to dost demotivující. A ono i tehdy, kdy to člověk porovná s tím, co všechno má dělat.“ (AP1)
- „Já mám poměrně dobré ohodnocení, ale samozřejmě to neznamena, že ho mají všichni. Hodně se to probírá a já věřím, že spousta, ba možná většina, je na tom hůř.“ (AP9)
- „Já si nestěžuju. Mohlo by být líp, ale to může být vždycky“ (AP3)

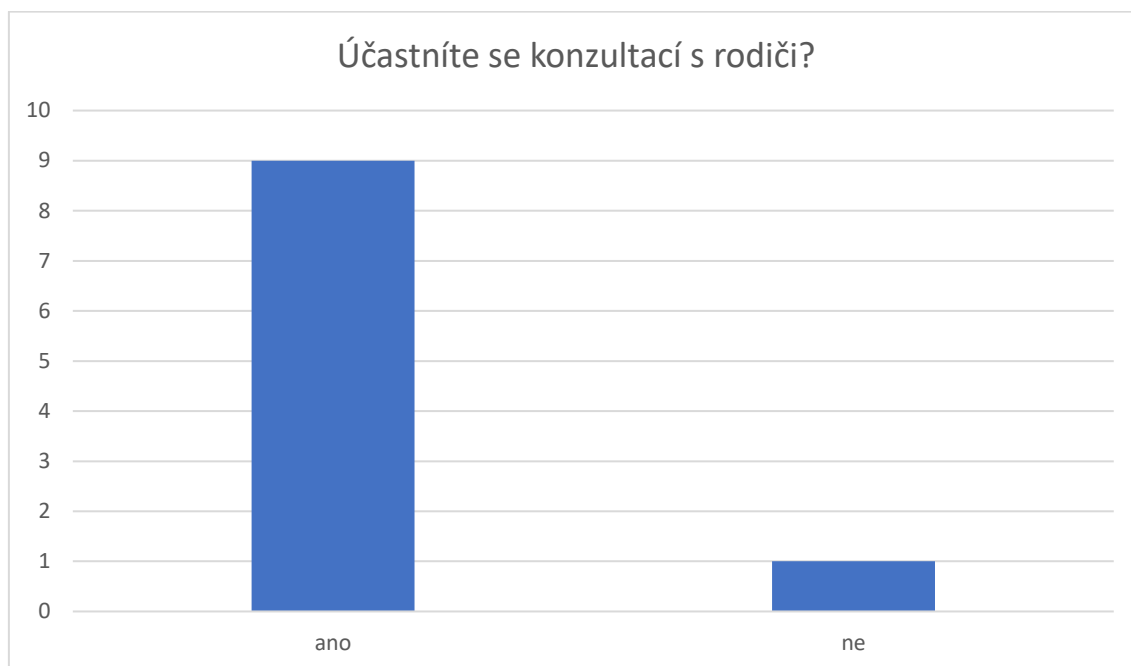
Následující, sedmá, otázka se dotazovala, zda si asistentky vymezují s pedagogy čas na společné konzultace, popř. jak často. Všechny respondenty odpověděly, že s pedagogy konzultace probíhají. Některé ovšem uvedly, že zrealizování konzultací je komplikovanější, a to zejm. z důvodu vyššího počtu vyučujících na druhém stupni. Odpovědi na druhou část otázky už byly rozmanitější. Často asistentky odpovídaly neurčitě s tím, že veškerá konzultace probíhá tzv. „za chodu“, tedy, když je potřeba,

během přestávek, během rána či před zahájením výuky. Dvě dotazované uvedly, že se s pedagogy schází pravidelně jedenkrát týdně. Obě asistentky působí na prvním stupni. Jedna respondentka odpověděla, že se snaží konzultovat s pedagogy jedenkrát týdně, ale že záleží na samotných učitelích. Opět velmi často asistentky zmiňovaly, že pravidelné setkávání s pedagogy je složité v souvislosti s vyšším počtem vyučujících na druhém stupni. Níže jsou uvedeny některé odpovědi asistentek.

- „*To ano, vymezujeme. Ale je to různé, spíš tak jako podle potřeby. Když ona něco potřebuje zkonzultovat, tak se prostě domluvíme a stejně tak já. Takže nejde říct, že by to mělo nějaký pravidelný intervaly, to ne.*“ (AP1)
- „*Bývá to jednou týdně anebo pak podle potřeby, ale z drtivé většiny je to jednou týdně. S tím, že samozřejmě spolu komunikujeme o přestávkách, ráno před vyučováním, to tam ale nepočítám.*“ (AP4)
- „*Pravidelně jednou týdně s tím, že když je nějaká mimořádná situace, tak i víckrát, prostě podle potřeby. Ale vždycky ve čtvrtek si sjedeme, co budeme dělat a potřebovat příští týden, i proto já si pak můžu věci připravit třeba přes víkend, abych to pak měla volnější.*“ (AP3)
- „*Ano, vymezujeme, vždycky před vyučováním, ještě než přijdou děti, tak konzultujeme, co by bylo potřeba v dalších dnech, co se bude dít a tak. A když je nějaká mimořádná situace, tak se scházíme i podle toho.*“ (AP5)
- „*Jak s kterým. Když má třeba to doučování z matematiky, tak někdy ano, hlavně třeba na tu češtinu, abychom si dohodli, co je třeba nějak upravit. Já ho přece jenom znám dobře, takže vím, že tohle cvičení je na něj už moc dlouhý a že ho nezvládne celý napsat anebo že už se ke konci nebude soustředit, protože je to dlouhý. A tak je to vlastně i u ostatních předmětů. Já spíš, když potřebuju na něco upozornit nebo tak, tak za tím daným učitelem jdu a poradím se s ním nebo se o to aspoň snažím.*“ (AP8)
- „*To je učitel od učitele, záleží i na frekvenci těch hodin v týdnu. Samozřejmě, že u češtiny, matematiky, angličtiny, němčiny je to častěji než u výtvarné výchovy nebo přírodopisu. Jako já se snažím minimálně jednou týdně. Ale ono obvykle i stačí, když si řekneme ráno ve sborovně, co se bude dít příště nebo co by bylo potřeba udělat, jestli by nešlo nějak něco přizpůsobit nebo tak.*“ (AP9)

Osmá otázka se týkala konzultací s rodiči žáků a toho, zda se jich samotní asistenti účastní. Odpovědi znázorňuje graf č. 15.

Graf 15: Konzultace s rodiči

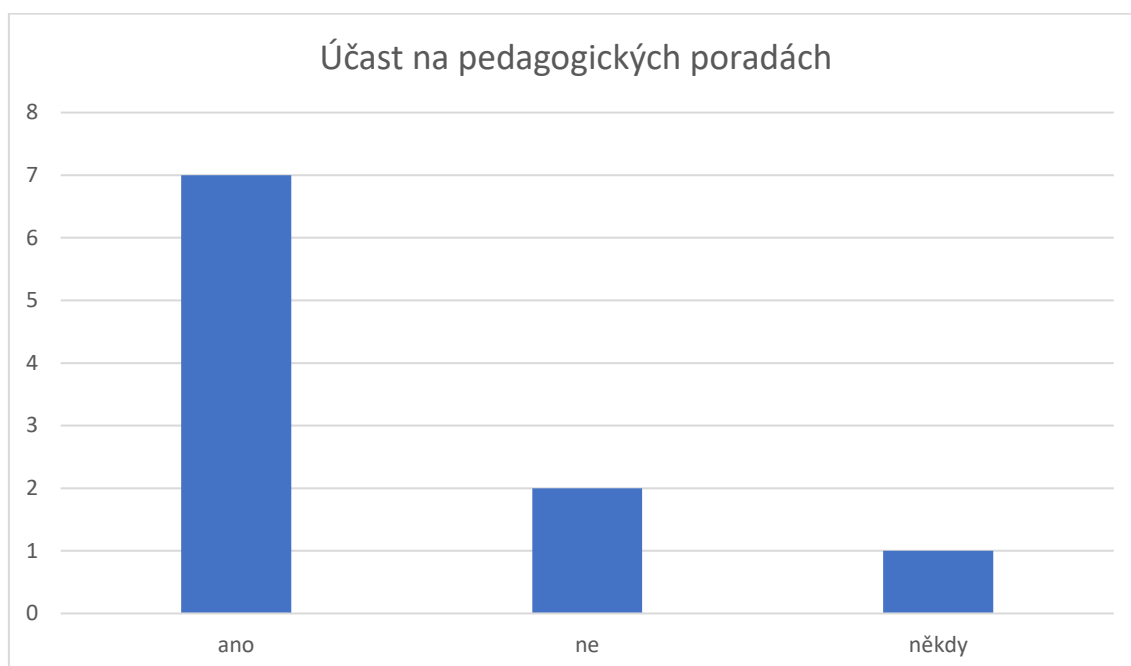


Devět asistentek odpovědělo, že se konzultací s rodiči účastní. Častým argumentem pro to bylo, že tráví se žáky čas stejně jako vyučující, v případě druhého stupně i více času, proto je v pořádku, že se konzultací účastní. Pouze jedna respondentka uvedla, že se konzultací s rodiči neúčastní, protože mimo třídní schůzky žádné jiné, individuální konzultace neprobíhají. Uvedla také, že ví o probíhající komunikaci online mezi některými vyučujícími a rodiči, ona sama se jí ale neúčastní. Blíže situaci některých asistentek ukazují následující odpovědi:

- „Někdy ano, někdy ne. Záleží, o koho se jedná. Když jde o toho v uvozovkách mého žáka, ke kterému jsem doporučena, tak to jsem vždycky, ale pokud jde o ostatní, tak záleží na situaci. Není to prostě pravidlem.“ (AP1)
- „U nás se moc konzultace s rodiči nedělají anebo o nich minimálně nevím. Někdy jo, ale musí se něco stát. Samozřejmě nepočítám třídní schůzky, na který ale pomalu půlka rodičů ani nepřijde.“ (AP2)
- „Ano, to taky. Já s tím dítětem trávím spoustu času, zvlášť, když mám i to doučování, tak nevidím důvod, proč bych neměla být přítomna o konzultace.“ (AP5)

Devátá otázka se zabývala tím, zda se asistenti účastní pedagogických porad. Odpovědi jsou zaneseny v grafu č. 16:

Graf 16: Účast asistentů na pedagogických poradách

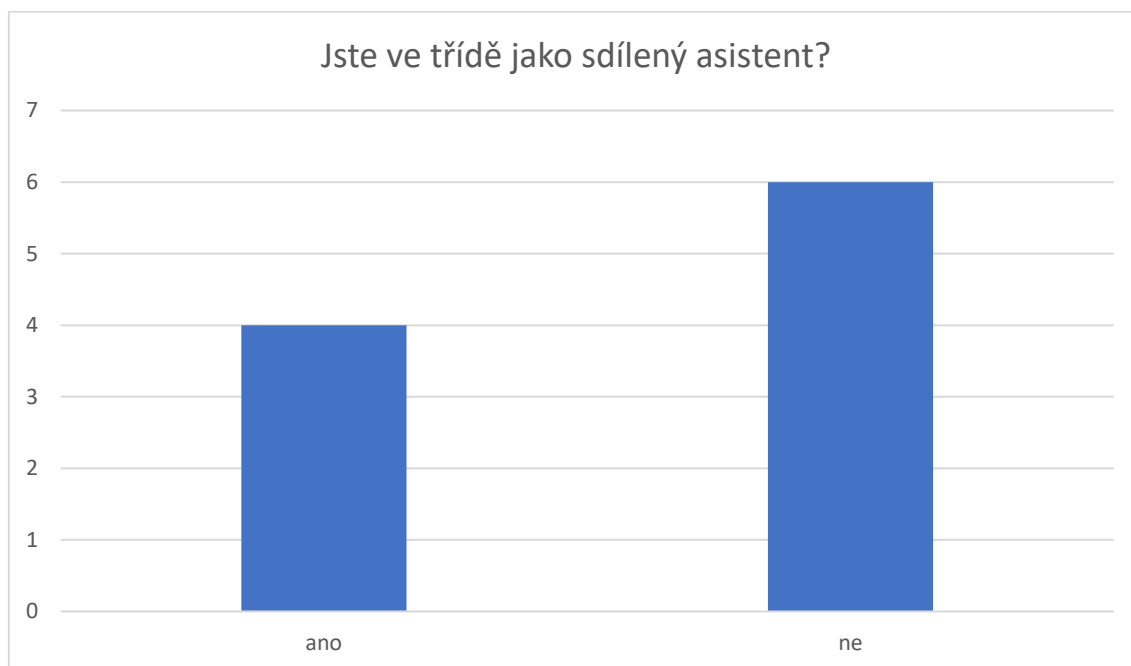


Nejvíce asistentek odpovídalo, že se pedagogických porad účastní. Jedna asistentka ale zmiňovala, že se na poradách necítí příjemně, protože má pocit, že tam není vítána a že nezáleží na jejím názoru. Stejný pocit uváděla v souvislosti s pedagogickými poradami i asistentka, která na otázku, zda se jich účastní, odpověděla, že někdy ano, ale většinou ne. Pouze dvě respondentky uvedly, že se pedagogických porad neúčastní. Výpovědi dvou asistentek jsou uvedeny níže.

- „*To taky, samozřejmě. Jak říkám, tím, že žačku ještě doučuju, tak vidím taky spoustu věcí, vidím, jak pracuje, když není pod nějakým časovým nátlakem, a tak a myslím si, že obecně jsou moje názory docela důležité, nejen v souvislosti s žákyní.*“ (AP5)
- „*Někdy ano, někdy ne. Spíš ne. Já z toho mám pocit, že mě stejně nikdo nepustí ke slovu...*“ (AP3)

Desátá otázka měla za úkol zjistit, zda jsou asistenti pedagoga ve třídě (popř. mezi třídami) sdílení. Graf č. 17 znázorňuje jejich odpovědi.

Graf 17: Sdílení asistentů pedagoga



Z grafu je evidentní, že více než polovina dotazovaných asistentek není sdílená. Respondentka AP4 nicméně uvedla, že oficiálně ve třídě sdíleným asistentem pedagoga není, neoficiálně je to ale naopak vzhledem k počtu dětí se specifickými poruchami učení, které se v rámci této třídy vzdělávají. Čtyři asistentky uvedly, že jsou ve třídě sdílené.

Jedenáctá otázka byla položena těm asistentkám, které v předešlém dotazu odpověděly, že sdílené jsou. Úkolem bylo zjistit, jak dlouho jako sdílené asistentky fungují. Každá z těchto čtyř asistentek uvedla jinou dobu, po kterou jsou doporučeny k více žákům v rámci jednoho úvazku. Respondentka AP2 takto funguje dva roky, respondentka AP3 je sdílená prvním rokem (resp. od začátku školního roku 2019/2020), respondentka AP6 pracuje jako sdílená pět let a respondentka AP10 šest let.

Dvanáctá otázka se také zaměřovala na asistentky, které fungují jako sdílené, ale dala se aplikovat i na asistentky, které sice momentálně sdílené nejsou, ale mají s tím zkušenosti z předešlých let. Dotaz zjišťoval, co jednotlivým asistentkám sdílení více žáků přináší, popř. jaká jsou jeho úskalí. Jako výhody hodnotily asistentky zejména to, že mohou pomoci více žákům najednou nebo že mohou pracovat s různými typy žáků. Jedna asistentka uvedla, že díky sdílení se nesoustředila pouze na jednoho žáka, ke kterému byla doporučena, ale pozornost rozdělila mezi více žáků. Dvě asistentky zmínily, že se sdílením pro ně nic nezměnilo. Naopak jako úskalí nejvíce asistentky zmiňovaly čas, který musí v rámci podpory rozdělit mezi více žáků, množství práce, které sdílením

vzniká obzvláště v případě, jedná-li se o žáky s různými typy znevýhodnění. Dále jako negativa hodnotily náročnost, přípravu na výuku a jedna z asistentek poznamenala, že kvůli sdílení není možnost zajistit dostatečně kvalitní vzdělání. Některé odpovědi jsou uvedeny níže.

- „Úskalí je mnoho. Hlavně právě to nekvalitní vzdělávání nebo spíše není pro to možnost. Čím více dětí s potřebou podpory, tím hůře. Je toho hodně a učitel ani asistent nemají prostor pro to věnovat víc času těm konkrétním žákům. V tom je velký problém.“ (AP10)
- „Ono mně to přijde v podstatě stejný, já tam obecně jsem pro všechny, co potřebují pomoc.“ (AP1)
- „No, úskalí je ten čas. V rámci jednoho úvazku musíte udělat jednou tolik. A když tam máte odlišné diagnózy, tak je to o hodně práce navíc, ono se to nezdá, ale je. To je asi největší úskalí toho sdílení.“ (AP9)

Poslední otázka okruhu B se zabývala tím, zda dotazované měly někdy pocit, že by byly ve třídě spíše jako osobní asistent než asistent pedagoga. Celkem devět asistentek nemá pocit, že by vykonávaly práce, které by se shodovaly s činnostmi osobního asistenta. Jedna z asistentek pouze doplnila, že se takto občas cítila pouze ze začátku, když bylo nutné pomoci se sebeobsluhou žáka s dyspraxií. Respondentka AP2 uvedla, že se sice necítí jako osobní asistentka, ale má pocit, že učitelé ji občas využívají k činnostem, které nekorespondují s činnostmi asistenta pedagoga. Pouze jedna dotazovaná odpověděla, že se cítí více jako osobní asistentka než asistentka pedagoga, a to v důsledku toho, že většina učitelů vyžaduje, aby se věnovala výhradně žákovi s tělesným postižením, ke kterému je doporučena. Níže jsou uvedeny příklady některých odpovědí:

- „To ne, spíš občas jako nějaký poskok, jak jsem říkala před chvílí. Ale tak, jsem asistentka, nemám ve třídě hlavní slovo, a když mi učitelka řekne, abych koukla do lavic a vyhodila odpadky, co tam nechali žáci, tak to prostě udělám. Stejně tak jako to, že jdu shánět ty tablety nebo tak.“ (AP2)
- „Připadám si tak, někdy mám pocit, že nejsem asistent pedagoga, ale asistent žáka. Ale ono taky záleží na učiteli, ale obecně jsem spíš osobní asistent. Já vím, že někdo ho přemístit musí, ale nemyslím si, že je v pořádku, že sedím u něj v lavici a tak.“ (AP8)

10.3 OKRUH C – ORIENTACE V PLATNÉ LEGISLATIVĚ

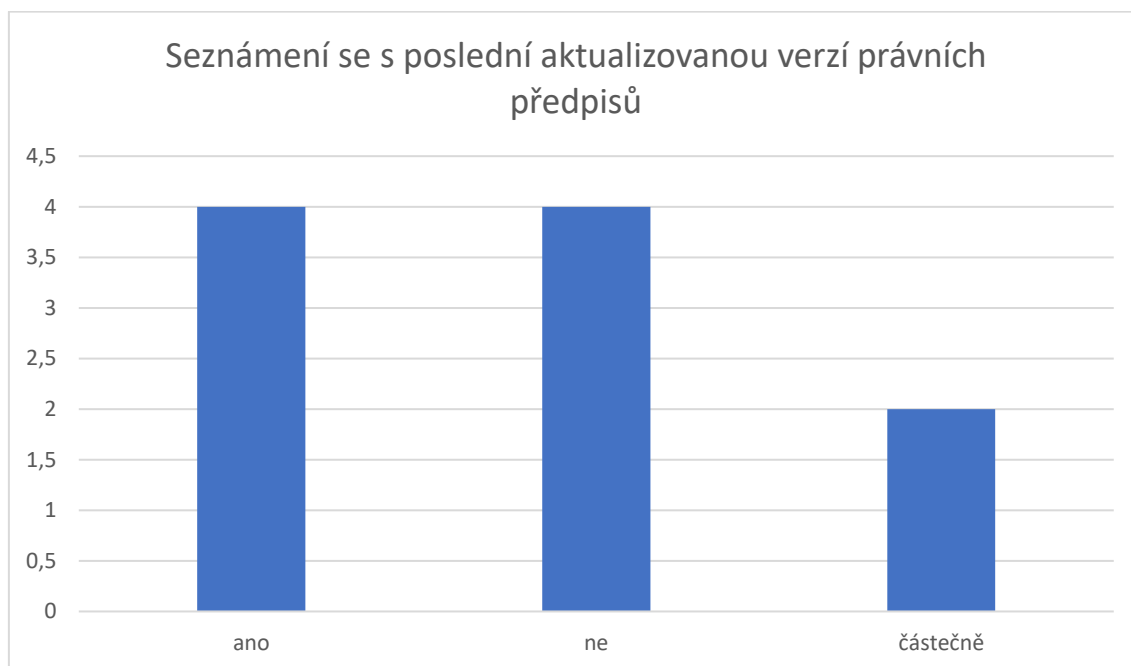
Okruh C se orientoval na platnou legislativu. Pro realizaci sběru dat byly záměrně vybrány měsíce únor a březen, kdy již byla v platnosti nejnovější vyhláška č. 248/2019 Sb., která upravuje podmínky pro výkon profese asistenta pedagoga.

První otázka tohoto okruhu měla za úkol zjistit, zda si dotazované všimají legislativních úprav a změn a pokud ano, jakou formou se s nimi seznamují. Ani jedna z respondentek neodpověděla, že by si cíleně všímala legislativních úprav. Pouze respondentka AP5 uvedla, že se změny snaží sledovat přes alternativní internetové zdroje jako jsou např. webové stránky asistenta pedagoga. Kromě této respondentky zmínilo dalších šest asistentek, že se některé informace dozvídají na internetu, v televizi, na sociálních sítích, od ostatních asistentů na pracovišti nebo jsou jim legislativní změny zprostředkovány vedením školy. Dvě asistentky se o legislativní podmínky a její změny nezajímají. Respondentka AP3 a AP6 si myslí, že formulace některých zákonů a souvisejících změn jsou nesrozumitelné a tím pádem odrazující, což hodnotí jako důvod nesledování legislativních podmínek. Respondentky AP5 a AP8 odpovídaly takto:

- „Snažím se to sledovat, neříkám, že vím všechno, ale snažím se. Obvykle přes stránky asistenta pedagoga, tam jsou obvykle shrnutý nějaký závažný změny, takže to mi stačí, je to tam napsáno srozumitelně, takže mi to tak vyhovuje.“ (AP5)
- „Takhle, ono já ani nevím, kdy třeba nějaká změna bude nebo jestli je chystaná, takže po tom vyloženě nejdu, ale na sociální síti jsem ve skupině asistentů pedagoga, kde se takhle ty změny řeší nebo obecně legislativa i co se týče třeba nějakých problémů, někdo má problém, tak se radí a třeba tam je někdo, kdo těm zákonům rozumí, takže mu poradí z hlediska legislativního, další z hlediska etickýho a tak. Takže tam se toho hodně dozvídám.“ (AP8)

Druhá otázka se zaměřovala na to, zda se respondentky seznámily s poslední aktualizovanou verzí pracovních předpisů. Odpovědi znázorňuje graf č. 18:

Graf 18: Seznámení se s poslední aktualizovanou verzí právních předpisů



Na otázku, zda se asistentky seznámily s aktualizovanou verzí právních předpisů²⁹, odpověděly čtyři respondentky kladně a čtyři záporně. Tři asistentky ze čtyř, které na tuto otázku odpověděly „ano“, se s nejnovější verzí zákonů seznámily prostřednictvím sociálních sítí či přes internetové stránky asistenta pedagoga. Čtvrtá asistentka měla se změnou zákona vlastní zkušenost, kterou byla změna (resp. zrušení) v získání asistenta pedagoga do třídy, ve které je vzděláváno více než pět žáků SVP bez doporučení školského poradenského zařízení. Celkem čtyři dotazované odpověděly, že se s aktuální verzí právních předpisů neseznámily. Dvě asistentky z deseti zmínily, že se s nejnovější vyhláškou seznámily pouze částečně, jedna z těchto respondentek byla seznámena se změnou specifikace poměru přímé a nepřímé pedagogické činnosti, druhá respondentka věděla od kolegyně o zrušení získání asistenta pedagoga do třídy s větším počtem žáků se SVP bez doporučení.

Třetí otázka zjišťovala, jakou představu mají dotazované o standardech asistenta pedagoga. Obvykle tyto standardy dělily na kvalifikační a osobnostní. Většina do standardů asistenta pedagoga zahrnula kvalifikační předpoklady. Čtyři respondentky z osmi, které kvalifikační požadavky zmínily, blíže nespecifikovaly toto vzdělávání. Jedna z asistentek uvedla, že je nutné mít pedagogické vzdělání, dvě respondentky věděly pouze částečně, jaké vzdělání musí asistent pedagoga splňovat. Obě přitom chybovaly

²⁹ Vyhláška č. 248/2019 Sb.

v minimálním dosažení vzdělání pro to, aby se daný asistent mohl vzdělávat v rámci kurzů. Pouze jedna dotazovaná specifikovala přesně požadavky pro vzdělání. Dvě asistentky kvalifikaci do standardů nezahrnuly vůbec. Čtyřem asistentkám z deseti bylo nutné vysvětlit, co se myslí pojmem „standardy asistenta pedagoga“. Kromě kvalifikačních požadavků všechny dotazované zmínily osobnostní předpoklady, které by podle nich měl asistent pedagoga splňovat. Následující graf č. 19 znázorňuje, jaké byly jejich odpovědi.

Graf 19: Nedůležitější osobnostní předpoklady



Většina respondentek považovala za důležité, aby asistent pedagoga měl schopnost komunikovat, ať už s učiteli či jinými pracovníky školy, tak i s rodiči žáků. Celkem šest asistentek hodnotilo, že je důležité mít kladný vztah k dětem. Polovina dotazovaných zmiňovala v osobnostních předpokladech schopnost a ochotu pomoci žákům se SVP, stejný počet respondentek považuje za podstatné být empatický. Pouze tři asistentky zmínily jako jeden z předpokladů trpělivost. Stejně tak kreativitu, která zahrnovala i vymýšlení nových postupů, výrobu pomůcek, uvedly tři dotazované. Jako podstatné dále uváděly to, že asistent pedagoga by měl mít schopnost spolupracovat v týmu a neměl by mít předsudky vůči lidem se zdravotním postižením či specifickými poruchami. Za méně důležité dotazované považovaly ochotu nechat se vést pedagogem či schopnost motivovat, popř. pochválit. Pouze dvě respondentky z deseti uvedly do standardů asistenta pedagoga i sebevzdělávání. Jako nejméně důležité (uvedla vždy pouze jedna z asistentek) z rozhovorů vyplývá např. sympatie, vstřícnost či úprava prostředí. Jedna

dotazovaná dále považuje za podstatné mít rád profesi asistenta pedagoga. Respondentka AP2 standardy příliš nespecifikovala, pouze zmínila, že zná podmínky a kompetence asistenta pedagoga a z osobnostních předpokladů jmenovala jako příklad empatii.

Poslední otázka okruhu C se dotazovala, zda je něco, co by v rámci své činnosti potřebovaly respondentky upravit vyhláškou. Odpovědi asistentek se lišily a bylo vidět, že se v požadavcích odráží podmínky, ve kterých jednotlivé asistentky pracují. Tři asistentky navrhly úpravu poměru přímé a nepřímé pedagogické činnosti, dvě z nich uvedly, že by bylo potřeba, aby se na tvorbě tohoto poměru mohl podílet ředitel školy či sám asistent pedagoga. V minulosti zákon umožňoval, aby určení poměru přímé a nepřímé pedagogické činnosti měl v kompetenci ředitel školy. Mohl stanovit nepřímou pedagogickou činnost až do výše 50 % úvazku asistenta pedagoga. Díky tomu bylo možné individuálně posuzovat potřeby jednotlivých asistentů. Nejnovější vyhláška nespecifikuje poměr nepřímé pedagogické činnosti, ale je možné si jej odvodit z poměru přímé pedagogické činnosti, v závěru tedy pro nepřímou činnost zbývá pouze 10 % z úvazku, což asistenti hodnotí jako nedostačující a vyžadující změnu. Respondentky AP1 a AP7 považují za potřebnou změnu financování, resp. zlepšení finančních podmínek, respondentka AP1 zmiňuje potřebu většího financování nejen na platy pedagogických pracovníků, ale i na koupi pomůcek apod., které právě díky nedostatku financí musí vyrábět či kupovat sama. Dvě asistentky vidí nutnost ve změně možnosti získat asistenta pedagoga do třídy, kde se vzdělává více než pět žáků se SVP bez doporučení školského poradenského zařízení. Jedna z těchto dvou asistentek takto fungovala před platností nejnovější vyhlášky č. 248/2019 Sb., která tuto možnost ruší. Respondentka AP2 považovala za vhodné úpravu náplně práce asistentů, resp. to, že nemají vykonávat činnosti jako je úklid po výtvarné výchově či obstarávání pomůcek/materiálů, pokud pro to mají prostor sami učitelé. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. a její novelizace má asistent pedagoga pomáhat pedagogovi při organizaci a realizaci vzdělávání, z čehož vyplývá, že i takové činnosti, jako zajištění materiálů a pomůcek je asistent povinen vykonávat. Respondentka AP5 by ráda upravila vyhláškou povinnost dalšího vzdělávání asistenta pedagoga. Tato povinnost je již ukotvena v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v § 24, odst. 1. Podle tohoto odstavce má každý z pedagogický pracovníků povinnost se dále vzdělávat, tuto povinnost má zajistit ředitel školy. V praxi je ale bohužel běžné, že další vzdělávání je poskytnuto pouze pedagogům a asistenti pedagoga, ačkoliv jsou také pedagogickými pracovníky školy, tuto možnost nemají. Důvodem je zejm.

finanční zajištění. Respondentka AP6 navrhovala úpravu zákona v rámci změny hodnocení žáka se SVP z klasifikačních stupňů na slovní hodnocení. Tato možnost ale je v zákoně zmíněna, přesněji to umožňuje školský zákon, § 51. Ten říká, že ředitel má pravomoc rozhodnout o změně (se souhlasem školské rady) klasifikace na slovní hodnocení. Respondentka AP8, která je doporučena k žákovi s tělesným postižením, by chtěla pomocí zákonů dát asistentovi pedagoga větší pravomoce, které by spočívaly v ovlivnění výuky. Tato asistentka se potýká s problémem, že většina pedagogů požaduje, aby se věnovala výhradně žákovi s tělesným postižením. V tomto případě je tedy problém spíše u pedagogů než na straně zákona. Pedagogové by v tomto případě měli asistentce umožnit práci s ostatními žáky ve třídě a s tím související pomoc při organizaci a realizaci vzdělávání tak, jak nařizuje zákon. Tato asistentka by dále ráda v legislativě ukotvila možnost používání informačních technologií pro zajištění komfortnější výuky žáka s tělesným postižením. I v tomto případě se ale setkáváme spíše s neochotou pedagogů. Respondentka AP9 hodnotila jako přínosné případné snížení administrativy, která se sice přímo netýká asistenta pedagoga, ale v případě spolupráce např. při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu se jedná o časovou zátěž. Dále by tato dotazovaná zákonem omezila počet žáků se SVP na jednoho asistenta pedagoga. To souvisí s posledními změnami, mezi kterými je zrušení odstavce, ve kterém bylo specifikováno, že jeden asistent pedagoga může poskytovat podporu nejvýše čtyřem žákům se SVP. Z toho, že tato respondentka se dle výpovědi s posledními změnami neseznámila, vyplývá, že by vyhláškou chtěla omezit na jednoho asistenta počet žáků na méně než čtyři. Dotazované dále uváděly, že by upravily např. sdílení, se kterým respondentka AP4 příliš nesouhlasí či povinnost konzultovat, a to jak na straně pedagogů, tak i rodičů. Respondentka AP3 původně navrhla změnu v tom, že by se asistent pedagoga měl věnovat pouze žákovi/žákům se SVP, to ale po zvážení výhod a nevýhod zrušila. Pouze respondentka AP9 uvedla, že by v rámci zákona nic neupravovala.

11 ZHODNOCENÍ VÝZKUMU A NÁVRHY ŘEŠENÍ

Výzkumu se zúčastnilo celkem deset asistentek pedagoga s minimální délkou praxe pět let. Většina těchto asistentek měla vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru. Nejčastější délka praxe byla šest let. Polovina dotazovaných uvedla, že mají pracovní úvazek 0,5.

V rámci přímé pedagogické činnosti asistentky nejvíce poskytují přímou podporu žákům při výuce. Nepřímá pedagogická činnost respondentek nejčastěji obsahuje přípravu na výuku, která zahrnuje přípravu materiálů, výrobu pomůcek apod. Často pak zmiňovaly i konzultace s pedagogy, rodiči či odbornými pracovníky školy. Asistentky uváděly, že jim časová dotace, kterou mají na takové činnosti vymezenou (vzhledem k výši úvazku), nestačí. Téměř stejné činnosti, jako v rámci nepřímé pedagogické činnosti, zmiňovaly asistentky i jako nejvíce časově zatěžující. Dotazované vidí smysl v přípravě na výuku, v pomůckách, konzultacích, motivaci žáků či v individuální práci.

Sedm asistentek hodnotí platové podmínky vzhledem k činnostem, které vykonávají, jako nevyhovující. Souvisí to i s tím, že dle odpovědí nejsou obvykle dotazované placeny za činnosti, které dělají nad časový rámec stanovený v pracovní smlouvě. Dalším důvodem jsou i zkrácené pracovní úvazky.

Všechny dotazované asistentky více či méně konzultují s učiteli. Komunikace podle odpovědí probíhá lépe a snadněji na prvním stupni než na druhém stupni. Důvodem je menší množství učitelů, kteří v rámci jedné třídy vyučují. Devět asistentek se účastní i konzultací s rodiči, což je hodnoceno často jako pozitivní, protože se, stejně jako pedagogové, účastní výchovně vzdělávacího procesu a poskytují podporu žákům. Většina respondentek se účastní pedagogických porad, některé ovšem zmiňovaly, že se zde necítí příliš příjemně.

Většina dotazovaných ve třídách nefunguje jako sdílený asistent pedagoga, některé z nich ale mají se sdílením zkušenosti z předchozích let. Výhodou sdílení dle asistentek je pomoc více žákům, úskalími pak náročnost či rozsáhlejší příprava. Pouze jedna z dotazovaných má pocit, že je více osobní asistentkou než asistentkou pedagoga.

Žádná z asistentek cíleně nesleduje legislativní úpravy a změny. Nejčastěji se o nich dozvídají od kolegů, prostřednictvím internetu, médií či sociálních sítí. Navzdory tomu je téměř polovina dotazovaných asistentek se seznámena s poslední aktualizovanou verzí právních předpisů, opět nejčastěji skrze internet, média a sociální sítě. Ke standardům asistenta pedagoga uváděly respondentky nejčastěji dosaženou kvalifikaci, schopnost komunikovat, kladný vztah k dětem či empatie. V rámci legislativy by uvítaly změnu v poměru přímé a nepřímé pedagogické činnosti, zlepšily by podmínky financování, ukotvily nutnost dalšího vzdělávání nejen pedagogů, ale i asistentů pedagoga nebo by stanovily povinné konzultace s pedagogy.

Příčina, která způsobuje to, že podmínky pro výkon profese asistenta pedagoga nejsou ideální, není pouze jedna. Z rozhovorů vyplývá, že se jedná o kombinaci celé řady faktorů, které znesnadňují činnosti asistentů. Nejčastějším a zřejmě tak největším problémem je nevyhovující nastavení poměru přímé a nepřímé pedagogické činnosti, konkrétně je úskalím nepřímá pedagogická činnost, která zahrnuje větší spektrum povinností a činností, které asistenti pedagoga bez ohledu na pracovní smlouvu, resp. vymezenou časovou dotaci, musí vykonávat. S tím souvisí i nevyhovující finanční ohodnocení, které je navíc ještě redukováno kvůli krácení pracovních úvazků. V souvislosti s nálezy lze formulovat několik návrhů, které by mohly zlepšit podmínky v profesi asistenta pedagoga a mohly tak přispět i k větší spokojenosti samotných asistentů.

1. Změna v poměru přímé a nepřímé pedagogické činnosti

Navýšení časové dotace v rámci nepřímé pedagogické činnosti by vedlo k tomu, že asistenti budou mít více času a prostoru pro činnosti, jako je např. příprava na výuku, výroba pomůcek zlehčující práci jednotlivým žákům se SVP, konzultace apod. Nejlepším řešením by bylo nastavení poměru řešit individuálně, s ohledem na to, kolik žáků a s jakým postižením mají asistenti pedagoga v rámci doporučení školského poradenského zařízení. Bylo by potřeba, aby pravomoc byla částečně opět navrácena řediteli školy, který by pak mohl posoudit, kolik časové dotace na nepřímou pedagogickou činnost je pro jednotlivé asistenty potřeba.

2. Financování

Lepší platové podmínky asistentů by mohly přispět k větší motivaci, která by vedla nejen k nárůstu počtu asistentů ve školství, ale i k větší aktivitě či kreativitě samotných asistentů, což by zároveň přispělo ke kvalitnějšímu vzdělávání a začleňování žáků se SVP. Někteří asistenti jsou nuceni v důsledku nízkého platového ohodnocení mít ještě vedlejší pracovní poměr, což vede k tomu, že se nemohou plně věnovat profesi asistenta pedagoga. Lepší financování by bylo potřeba i v oblasti dalšího vzdělávání, které je v českém školství poskytováno v rámci profese pedagogů, méně často však asistentům pedagoga, kteří by se měli v rámci např. daného postižení vzdělávat také. Je tedy nutné, aby stát lépe

financoval české školství a aby se podpora dostala i k samotným asistentům pedagoga.

3. Povinné konzultace

Tato povinnost by přispěla k lepší komunikaci, a tedy i interakci mezi pedagogem a asistentem pedagoga během vyučovacího procesu. To se velmi často obtížně realizuje v případě druhého stupně základní školy, kdy je nutnost komunikovat s více učiteli. Jedním z řešení by mohly být konzultace na delší časové období, kdy by se učitel a asistent domluvili na postupech jejich práce. Konzultace by se daly řešit i prostřednictvím online komunikace, např. z domova. Osobní setkání je sice žádané, ale v tomto případě, kdy je z časového hlediska takový kontakt těžko realizovatelný, se jedná o jednu ze snadněji proveditelných možností.

12 ZÁVĚR

Asistent pedagoga je jedním z nejdůležitějších účastníků vzdělávacího procesu, a to obzvláště v době, kdy se klade velký důraz na inkluzivní vzdělávání. Denně pomáhá pedagogům s tím, aby vyučování probíhalo hladce, plynule, pomáhá s eliminací rušivých elementů, pomáhá s přípravou, s doučováním a řeší vzniklé situace, kterým by se za jiných okolností musel věnovat učitel, což by značně narušilo výchovně vzdělávací proces (minimálně jeho plynulost). Díky činnosti asistenta pedagoga se učitel může individuálně věnovat žákům, kteří to v danou chvíli potřebují, nebo naopak může pracovat s celou třídou, zatímco se asistent věnuje žákovi/žákům se SVP. I přesto bývá práce asistenta pedagoga často podceňována a pozornost není kladena na potřeby těchto pracovníků. To může vést až ke ztrátě motivace, která je přitom velmi důležitou součástí jejich práce.

Cíle bakalářské práce byly splněny. Cestou analýzy teoretických zdrojů odborných informací a vlastním šetřením s asistenty pedagoga na základních školách byly identifikovány podmínky a vznikající problémy, které jsou spojeny s výkonem této profese. V souvislosti s výsledky výzkumného šetření byla formulována příslušná doporučení pro školní praxi.

Z výzkumného šetření vyplývá, že vůbec největším problémem, který se odráží v praxi, je nevyhovující časová dotace nepřímé pedagogické činnosti. Ta byla postupně s novelami zákonů snižována, a to i přes připomínky odborné veřejnosti. V praxi takové

nedostačující podmínky velmi ztěžují výkon práce. Asistent pedagoga musí ve svém volném čase, bez nároku na mzdu, provádět v interakci s učiteli přípravu na výuku, konzultovat apod. Asistenti pak mohou nabývat pocit, že jsou méněcenní, že jejich práce je v očích ostatních podřadná a nedostatečná. Ředitelé bohužel nemají možnost časovou dotaci navýšit, protože finance, se kterými v rámci školy hospodaří, obvykle nevystačí na věci jako je např. již zmíněné navýšení časové dotace pro nepřímou pedagogickou činnost. Kdyby asistentům byly zlepšeny podmínky, které jsou momentálně hodnoceny spíše jako neuspokojivé, vedlo by to ke zkvalitnění procesu vzdělávání. Zprávy ČŠI jasně ukazují, že v průběhu let narůstá počet žáků se SVP v běžném vzdělávacím proudu. Těmto žákům se nedostane dostatečné podpory, pokud bude nedostatek asistentů pedagoga. Je žádoucí, aby u asistentů bylo subjektivní vnímání spokojenosti co nejvyšší, a to zejména z důvodu, že pracují se žáky se SVP, kteří potřebují vstřícný a klidný přístup a trpělivost. I proto je důležité dbát na potřeby těchto pracovníků, poskytovat jim podporu nejen ze strany vedení školy, ale i ze strany státu prostřednictvím zákonů. Nejen u samotných pedagogů je riziko syndromu vyhoření, v případě asistentů pedagoga však toto vyhoření může být důsledkem nedostatečné opory ze strany legislativy, nedostatečného ocenění či nenaplnění představ.

Pokud nebudou zákonodárci respektovat připomínky odborné veřejnosti, může dojít ke stagnaci či dokonce poklesu počtu asistentů v českém školství. Někteří stávající, schopní asistenti mohou rozvázat pracovní poměr v důsledku nespokojenosti a nastoupit na méně náročnou a zodpovědnou pozici a v neposlední řadě i lépe finančně ohodnocenou. V důsledku toho budou ředitelé škol nuceni přijímat na tyto pracovní pozice nedostatečně kvalifikované asistenty, kteří některým žákům (např. s těžší formou postižení) nebudou schopni poskytnout odpovídající podporu.

13 ZDROJE

Literatura

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vydání sedmé. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

TEPLÁ, Marta, Lenka FELCMANOVÁ a Zbyněk NĚMEC. *Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2018. ISBN 978-80-87963-64-7.

HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga. Profese utvářená v dialogu*. Praha: Karolinum, 2018. ISBN 978-80-7603-009-1.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

NĚMEC, Zbyněk, a kol., *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, o. p. s, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9

KOCUROVÁ, Marie. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2002. ISBN 80-7082-844-7

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Druhé. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8

MIKULÁŠ, Roman. *Školní slovník cizích slov*. Bratislava: Vydavateľstvo Príroda, 2007. ISBN 978-80-07-01491-6.

KVĚTOŇOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny aneb: integrace je když...* Olomouc: ZŠ Integra, 2002. ISBN 80-238-9885-X.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-35-3.

SOVÁK, Miloš a kol. *Defektologický slovník*. Třetí. Jinočany: H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

Národní program vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

Legislativa

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod. Dostupné z: <https://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Internetové zdroje

Metodický portál IVP [online]. [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <https://www.rvp.cz/>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 2019 [cit. 2019-09-27]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/_napiv

ASISTENTPEDAGOGA.CZ: Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů [online]. Nová škola, 2013 [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/>

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR [online]. [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <http://www.inkluzie.upol.cz/portal/>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2011-2019 [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Strategie vzdělávací politiky 2020 [online]. 2013-2019 [cit. 2019-12-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Statistické ročenky školství [online]. MŠMT, 2020 [cit. 2020-03-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/rocenky>

ČŠI: Česká školní inspekce [online]. 2019 [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2016/2017: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Česká školní inspekce, 2017 [cit. 2020-02-06]. ISBN 978-80-88087-15-1.

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Česká školní inspekce, 2018 [cit. 2020-02-06]. ISBN 978-80-88087-20-5.

ZATLOUKAL, Tomáš a kol. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2020-02-06]. ISBN 978-80-88087-23-6.

14 SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Úroveň poskytování rovné příležitosti

Graf 2: Podíl jednotlivých typů dětí s potřebou podpůrných opatření

Graf 3: Podíl aprobovanosti učitelů v letech 2016-201924

Graf 4: Počet specialistů v letech 2016-201924

Graf 5: Dosažené pedagogické vzdělání

Graf 6: Délka praxe

Graf 7: V jaké třídě asistenti pedagoga působí

Graf 8: Poměr úvazků

Graf 9: Jak asistentkám pedagoga vyhovuje výše úvazku

Graf 10: Nejčastější činnosti v rámci přímé pedagogické činnosti

Graf 11: Žáci se SVP

Graf 12: Časová dotace

Graf 13: Finanční ohodnocení nad rámec nepřímé pedagogické činnosti

Graf 14: Spokojenost s platovými podmínkami

Graf 15: Konzultace s rodiči

Graf 16: Účast asistentů na pedagogických poradách

Graf 17: Sdílení asistentů pedagoga

Graf 18: Seznámení se s poslední aktualizovanou verzí právních předpisů

Graf 19: Nedůležitější osobnostní předpoklady

15 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Rozdíl mezi integrací a inkluzí

Tabulka 2: Počty škol a tříd v letech 2015-2019

Tabulka 3: Podíl kvalifikovanosti učitelů v letech 2016-2019

Tabulka 4: Počty škol a tříd v letech 2015-2019

Tabulka 5: Podíl aprobovanosti učitelů v letech 2015-2019

16 PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

OKRUH A – CHARAKTER VÝZKUMNÉHO VZORKU

1. Jaké pedagogické vzdělání máte?
2. Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga (AP)?
3. V jaké třídě působíte?
4. Jaký úvazek máte? Vyhovuje Vám?

OKRUH B – KVALITA PRÁCE Z POHLEDU ASISTENTA PEDAGOGA, SUBJEKTIVNÍ NÁZOR NA POVINNOSTI A POŽADAVKY

1. Co v rámci přímé pedagogické činnosti děláte nejčastěji?
2. Co všechno v rámci nepřímé pedagogické činnosti děláte? Stačí Vám na to časová dotace vymezená v pracovní smlouvě?
3. Co Vás nejvíce časově zatěžuje?
4. Ve kterých činnostech shledáváte smysl? Je pro tyto činnosti dostatek prostoru a času?
5. Jste placena za činnosti, které děláte mimo přímou pedagogickou činnost?
6. Jsou podle Vás platové podmínky vyhovující vzhledem k činnostem, které AP musí vykonávat?
7. Vymezujete si s pedagogem čas na společné konzultace? Jak často?
8. Účastníte se konzultací s rodiči?
9. Účastníte se pedagogických porad?
10. Jste ve třídě jako sdílený AP (popř. mezi třídami)?
11. Odkdy fungujete jako sdílený AP?
12. Co Vám toto sdílení několika žáků přináší? Jaká jsou podle Vás a Vašich zkušeností úskalí?
13. Měla jste někdy pocit, že byste byla ve třídě spíše jako osobní asistent než asistent pedagoga? Z jakého důvodu?

OKRUH C – ORIENTACE V PLATNÉ LEGISLATIVĚ

1. Všímate si legislativních úprav a změn? Jakou formou se s nimi seznamujete?

2. Seznámila jste se s poslední aktualizovanou verzí pracovních předpisů?
3. Znáte standardy AP?
4. Je něco, co byste potřebovala upravit vyhláškou?

Příloha č. 2: Anonymizovaný rozhovor s AP6

1. Jaké pedagogické vzdělání máte?

- „*Studium pro asistenty pedagoga.*“
- **Takže nemáte vystudovaný pedagogický obor v rámci středního, popř. vysokoškolského vzdělávání?**
- „*Nemám, já jsem studovala gymnázium.*“

2. Jak dlouho pracujete jako asistent pedagoga?

- „*Pět let, v září to bude šest.*“

3. V jaké třídě působíte?

- „*Na druhém stupni, v sedmičce.*“

4. Jaký úvazek máte? Vyhovuje Vám?

- „*0,75, ale moc mi nevyhovuje. Na tu práci bych potřebovala víc hodin.*“

5. Co v rámci přímé pedagogické činnosti děláte nejčastěji? Možná nejprve začněte tím, ke kterým dětem nebo dítěti jste byla doporučena, resp. jaké mají speciální potřeby?

- „*Mám dva žáky, jednoho s dyspraxií a jednoho s poruchou chování. Hodně musím uzpůsobovat činnosti, hlavně tomu žákovi s dyspraxií, tam je to hodně složitý, on nezvládá moc manuální činnosti a promítá se to hodně i do jeho sebevědomí a tím pádem se to pak odráží v kolektivu, protože se zbytečně před všemi jakoby ponižuje, shazuje a v tomhle věku toho ostatní využívají, takže se s učiteli snažíme*

o nějaké vylepšování sociálních vztahů pomocí her a podobně. Každopádně se snažím hodně přizpůsobovat mu práci, potřebuje častý odpočinek, hrozně rychle se tou manuální činností, kterou úplně nezvládá, unaví. A manuální činností mám na mysli i třeba jenom psaní, což je problém, protože ve většině hodin se píše. A když už je třeba výtvarka, tělocvik, tak má zase problém v něčem jiném, obecně je tahle porucha hodně složitá, hodně se s tím musí pracovat. Musíme mu fázovat činnosti, protože nezvládá nějakým způsobem ty činnosti dát dohromady, když je toho víc. Dám obecně příklad. Třeba v matematice řekne paní učitelka, aby narysovali trojúhelník podle zadání v učebnici a pak rozlišili modře odvěsny, zeleně příponu a červeně označili pravý úhel. Všichni si vezmou zadání a začnou pracovat, po narysování vezmou barevné tužky a vyznačí to. No a tenhle žák s dyspraxií vám bude koukat do zadání, narysuje teda dejme tomu ten trojúhelník, pak si sedne a bude koukat, protože neví, co dál, nedokáže to udělat automaticky jako ostatní. Takže mezitím, co mají ostatní toto zadání, tak na mně je, abych k němu šla a řekla mu, aby se podíval teď do zadání a podle toho narysoval trojúhelník. Za chvíli za ním šla znovu a řekla mu, vezmi si modrou tužku a označ odvěsny. A tak dále, prostě to rozfázovat. A to se neprojevuje jen v učení ta dyspraxie, abyste si nemyslela. To je problém i třeba ve chvíli, kdy si má při odchodu ze školy zavázat tkaničky. Prostě ten automatický postup pro něj automatický není.“

- **Můžete uvést další příklady, klidně i konkrétní, co zahrnuje Vaše přímá činnost?**
- *„Samozřejmě. Je to prostě dohlížení, kontrola, zda má všechno hotové, připravené. Potřebuje hodně odpočinek, střídání činností, takže o to se taky starám já, teda většinou. Na angličtině si to chce paní učitelka řídit sama, bere mě tam spíš jako*

někoho navíc a dává mi to značně najevo. A když jí dávám nějaký rady, tak mě neposlouchá, nebere na to ohled. Taky je to na známkách vidět. “

- **A co ten žák s poruchou chování? Vztahují se k němu nějaké konkrétní činnosti v rámci přímé činnosti?**
- *„Žákyně s ADHD. A to víte, že vztahují. S tím střídáním činností je to podobný, taky potřebuje často změnu nebo i nějaký tělesný pohyb, nevydrží 45 minut sedět v lavici, tak jsem s většinou učitelů domluvená, že když uvidím, že se v lavici už ošívá a nemůže se soustředit, tak jí dám nějakou činnost, i kdyby to bylo jen projít se po třídě, smazat tabuli nebo tak. Ale tohle je spíš týmová spolupráce, stejně tak to dělají i učitelé, prostě kdo si toho všimne dřív, ten něco udělá. Hodně kontrolovu, jestli má všechno, zapomíná si připravovat věci na hodinu nebo si klidně připraví jiný předmět, to není výjimka. Musím ji občas usměrňovat, ale tak, to i spoustu ostatních. Abyste mi rozuměla, já se nepohybuju jen kolem těchto dvou žáků, pomáhám i v dalších věcech týkajících se ostatních, ale přece jenom nejvíc jsem u těch dvou. Chválím, motivuju.*

6. Co všechno v rámci nepřímé pedagogické činnosti děláte? Stačí Vám na to časová dotace vymezená v pracovní smlouvě?

- *„Co je nepřímá pedagogická činnost?“*
- **To je činnost, kdy vy nejednáte přímo s těmi žáky, respektive není to činnost, která souvisí s přímou výukou. Například příprava je nepřímá činnost.**
- *„Aha, aha. Já to nikdy takhle nerozlišovala, tohle v podstatě ani nepočítám, beru to jako něco navíc, co dělám mimo povinnosti, když to tak řeknu. Tak jak jste*

řekla, ta příprava, obecně na hodiny, ty pomůcky, i když ty teď už moc ne, protože jich mám hodně z dřívějšího.“

- **Mluvila jste i o konzultacích s učiteli, ty tam patří také.**
- *„Tak v tom případě ještě komunikace s učiteli. A s rodiči také?“*
- **Ano, ta také.**
- *„Takže ještě ta.“*
- **A co třeba nějaké vedení si záznamů o práci a pokroku žáků se SVP?**
- *„To si dělám bodově vždycky jednou týdně. Zpětně se podívám, co všechno zvládli a zapíšu si pár bodů k tomu, abych mohla případně něco říct při schůzkách s rodiči.“*
- **A časová dotace Vám na takové činnosti stačí?**
- *„Myslím si, že určitě ne.“*

7. Co Vás nejvíce časově zatěžuje?

- *„Komunikace s učiteli. Já se o to hodně snažím, protože je potřeba spolupracovat. Je vidět, že tam, kde jsme s učitelem v nějaký dobrý interakci, tak ten prospěch obzvlášť těch dvou žáků je mnohem lepší než u těch, kteří s nějakou spoluprací úplně nesouhlasí nebo nevědí, jak ji nastavit. Chci proto s těma učitelama komunikovat, nějak od nich vědět, co se bude dít třeba příští hodinu, příští týden, abych se na to mohla taky nějak připravit. Já se snažím i o výrobu sem tam nějaký pomůcky, třeba pro toho žáka s dyspraxií, už kdysi jsem mu vyráběla takový systém. Nemá tam teda obrázky, má to popsané, ale jsou to prostě kartičky, který u sebe mám a když se jedná o nějaký složitý postup, tak mu to vyskládám v tom pořadí na lavici. Třeba při testu, abych nerušila ostatní. A on si ty kartičky pak postupně obrací vzhůru nohama. To mi přijde jako dobrý*

systém. Ale taky ho nepoužívám vždycky. Hodně třeba v matematice, tam to funguje. Ale zase, abych si třeba připravila ty kartičky nebo si vyrobila nějakou novou na nový pokyn, tak potřebuju informace od učitelů. Já jsem trochu vycvičená z prvního stupně, tam jsme s paní učitelkou dlouho bojovaly, nakonec jsme se trochu sehrály, ale byl to boj a ani tak to nebylo na úrovni takový, jakou bych si pro ty žáky představovala. To zase teď to u některých učitelů funguje skvěle.“

8. Ve kterých činnostech shledáváte smysl? Je pro tyto činnosti dostatek prostoru a času?

- *„V tý konzultaci s učiteli. Pokud mám žákům dát nějakou podporu, tak já ji ale potřebuju ze strany učitelů. Neříkám, že u všech je to špatný, u většiny ta komunikace je na minimálně dobrý úrovni, ale najdou se i tací, co nemají zájem něco řešit.“*
- **A prostor by k té komunikaci byl?**
- *„Byl, když bychom si ho udělali. Jasně, že je to nad rámec, ale na druhou stranu jednáme v zájmu dítěte a ne ve svém.“*

9. Jste placena za činnosti, které děláte mimo přímou pedagogickou činnost?

- *„To asi ne, na to, kolik tý práce je, tak zas tak velký ten plat není, takže předpokládám, že dělám něco zadarmo. Ale ono, jak jsem říkala, já tu práci mimo vlastně ani nepočítám.“*

10. Jsou podle Vás platové podmínky vyhovující vzhledem k činnostem, které asistent pedagoga musí vykonávat?

- „Upřímně, když to porovnáám třeba s tím, kolik dostanou prodavačky v Lidlu, nebo teda alespoň podle těch billboardů, tak je to málo. Navíc mi tady máme nějakou zodpovědnost za ty děti, za jejich rozvoj.“

11. To, že si vymezujete konzultace s pedagogy jste už říkala. Ale jak často to je?

- „Pardon, sleduju čas, za chvíličku začnou chodit děti, tak to budeme muset zrychlit, máme tak deset minut.“
- **Dobře, budu čas sledovat a pokusím se otázky více formulovat. Jak často se scházíte s pedagogy ke konzultaci?**
- „Jak s kým, obvykle to bývá tak jednou, dvakrát do měsíce. U někoho ale třeba taky jednou za čtvrtletí.“

12. O konzultaci s rodiči jste už mluvila. Přijdou Vám důležité?

- „Ano, mně to přijde stejně důležitý jako komunikace s ostatními kolegy. Zvlášť v případě tý dyspraxie, musíme se nějak sjednotit. Radím jim i třeba s postupy, jak se s ním učit, mám o tom docela načteno.“

13. Účastníte se pedagogických porad?

- „Tak na těch asistenti nejsou moc vítáni, nebo mi to tak alespoň přijde. Ale já tam chodím, nikdo nám to vyloženě nezakazuje, jenom to vypadá, jako by málokoho zajímal náš názor. I když teda zase záleží na učiteli.“

14. Že fungujete jako sdílená asistentka jste už také zmiňovala. Odkdy fungujete jako sdílený asistent pedagoga?

- *„Ježiš, teď jste mě překvapila. Nejdřív jsem měla toho dyspraktika a o rok později mi přibylo ADHD. Takže čtyři, pět let. Od září pět let.“*

15. Co Vám toto sdílení několika žáky přináší? Jaká jsou podle Vás a Vašich zkušeností úskalí?

- *„Začnu pozitivně. Přináší mi to třeba možnost pracovat s více znevýhodněními naráz, tím si člověk hodně rozšíří obzory a pokud tu práci dělá rád, tak se i zajímá. Já hodně hledám možnosti podpory, něco, co by ulehčilo práci a tak. A negativní je na tom to množství práce, nezdá se to, ale občas je to až nad čáru, třeba před koncem prvního pololetí neví člověk, co dřív.“*

16. Měla jste někdy pocit, že byste byla ve třídě spíše jako osobní asistent než asistent pedagoga? Pokud ano, tak z jakého důvodu?

- *„No jéje. Ale to spíš ze začátku, teď už vůbec. Navíc ten můj dyspraktik se taky hodně věcí snaží dělat. Ze začátku jsem mu musela zavazovat tkaničky, zapínat bundu, protože když se jelo třeba na plavání, tak autobus by na nás nečekal. To samý, když se šlo na oběd, tak než by si složil věci do tašky, tak by na něj nic nezbylo. Ale tak, to byl druhák, třeták, teď už je to taky zase něco jinýho.“*

17. Všímate si legislativních úprav a změn? Jakou formou se s nimi seznamujete?

- *„Já mám trošku s legislativou problém, přijde mi nesrozumitelná, a hlavně mě to vždycky rozčílí. Nebo teda většinou. Ať si nejdřív jdou do těch škol to zkusit, tu práci, a pak vymýšlí zákony. Jako nějaký rušení počtu dětí na jednoho asistenta, to*

mi přijde nesmysl, očividně vůbec netuší, jaký to má smysl, jen chtějí ušetřit a dát ty peníze na jiný blbosti. “

18. Vidím, že jste s aktualizovanou verzí právních předpisů seznámená vzhledem k tomu, co jste říkala o počtu dětí na jednoho asistenta pedagoga.

- *„To zrovna vím, diskutovalo se o tom docela v jedné nejmenované skupině na sociálních sítích. Nejmenované proto, protože si ten název nepamatuji. “*
- **A o jiných podmínkách, které nová verze právních předpisů ukotvuje, víte?**
- *„Řešilo se tam ještě hodně nastavení té činnosti, ale jak jste si asi všimla, já ani pořádně nevím, co do té nepřímý patří, takže tohle mě nějak zvlášť netrápilo. Ale chápu, že to většinu rozčiluje, někteří si nemůžou dovolit pracovat zadarmo, dělat ve svém volném, neplaceném čase, přípravy a podobně. “*

19. Znáte standardy asistenta pedagoga?

- *„No a zase nevím, co tím myslíte. “*
- **V podstatě to, co by měl asistent pedagoga splňovat, nějaké požadavky, ať už na právní nebo osobnostní úrovni. Včetně nějaké schopnosti komunikace, práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami apod.**
- *„Aha, aha. Tak splňovat by měl nějaké vzdělání, od toho máme ty kurzy. Osobnostní myslíte asi vlastnosti. To dejme tomu mít nějaké sympatie, být vstřícný, trpělivý, mít rád děti, umět komunikovat a taky být kreativní, protože ten asistent často musí vymýšlet, vyrábět třeba ty pomůcky. “*

20. Je něco, co byste potřebovala upravit vyhláškou?

- *„Kdyby to šlo, tak bych do zákona dala nějakou povinnost konzultovat. Prostě já nevím, vím, že učitelé toho taky mají hodně, ale s tím musí počítat. Prostě dala bych paragraf, kde bude povinnost scházet se s asistenty alespoň jednou za měsíc nebo za dva minimálně, a to ke konzultaci ohledně žáků s podpůrným opatřením. To by bylo ideální. Určitě by to ocenilo víc asistentů a možná i pedagogů, věřím tomu, že jsou i asistenti, co se naopak odmítají scházet ke konzultaci.“*
- **Napadá Vás ještě něco? Vidím, že přemýšlíte.**
- *„Vidíte správně. Napadá mě ještě možnost neznámkovat. Respektive samozřejmě hodnotit, ale ne prostřednictvím známek. Něco jiného, slovní hodnocení nebo tak. Protože do té známky se nepromítne všechno to kolem, je to aritmetický průměr. Někteří učitelé samozřejmě zohledňují problémy, znevýhodnění, koukají na tu práci mimo, ale někteří učitelé zase ne a já si myslím, že by to bylo potřeba. Do toho slovního hodnocení člověk dá všechno, co je potřeba.“*